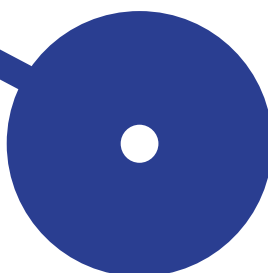




(Des)Dramatizar o Saber - Aprender a (des)aprender num contexto de educação não-formal de adultos

Ana Lília Pereira

09/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Lúcia dos Santos Pereira

**(Des)Dramatizar o Saber – Aprender a (des)aprender num contexto
de educação não-formal de adultos**

Relatório de Projeto

Mestrado em Educação e Intervenção Social

Orientador: Prof. Doutor João Queirós

Co-orientadora: Doutora Ana Garcia

Porto, setembro de 2024

“Porque as suas vidas estão cheias de letras, repletas de letras, demasiadas letras. Há letras a rodeá-los para onde quer que se virem, como se eles fossem ilhas num mar alfabético.”

(Gomes, 2024, p.16)

“Se eu soubesse ler acho que seria mais solta e mais livre.”

(Maria [nome fictício de uma participante do projeto])

AGRADECIMENTOS

Acredito que todos os percursos se fazem melhor quando acompanhados. Aliás, falar em Projeto, à semelhança de quando penso em Teatro, é falar no coletivo. Prosseguir num mestrado em Educação e Intervenção Social, sendo a minha licenciatura em Teatro-Interpretação, foi um verdadeiro desafio a que me propus, ampliado aquando deste projeto. Todavia, afigurou-se mais fácil, enriquecedor e prazeroso por ter contado com o apoio, acompanhamento e incentivo de pessoas incríveis que acreditaram em mim, que me fizeram acreditar um pouco mais em mim, e que, com carinho e esperança, me fizeram sentir que, para lá de atriz, podia encontrar o meu lugar noutra paixão: a Educação.

Começo por um agradecimento especial ao meu orientador. Nele vi espelhado o que muito se defende relativamente a um educador. O Professor Doutor João Queirós fomentou a minha autonomia, instigou que alavancasse muito da minha identidade para tudo quanto desenvolvesse, e, mesmo assim, nunca deixou de estar disponível para o que quer que fosse necessário. Quando eu duvidava de tudo quanto se ia promovendo, o meu orientador mostrava-se presente, dava-me confiança, discutia alternativas e, delicadamente decifrando-me, esbatia os meus receios.

Agradeço também à APEFA por me ter acolhido nesta aventura, sendo inquestionável a liberdade e suporte que toda a equipa pedagógica me proporcionou. A par, é essencial prestar o meu agradecimento à escritora Catarina Gomes e ao professor de linguística de uma outra associação de educação não-formal do Porto, que aceitaram prontamente colaborar nas iniciativas que adiante descreverei. Sem este suporte humano que me foi acompanhando seria impensável tudo quanto o projeto aqui relatado conseguiu promover.

Quero ainda agradecer à minha coorientadora, a Doutora Ana Garcia, bem como a todos os professores que me acompanharam nesta jornada. Em todas as unidades curriculares, foram imprescindíveis não apenas na concretização deste projeto, mas também para o meu crescimento pessoal e descoberta profissional. Admiro muito do que são e sou grata por tudo quanto aprendi com eles. Em cada aula sentia a paixão com que cada um se debruçava nos mais variados temas e, nisso, também eu me apaixonava. Em cada aula, sentia que a minha presença era realmente valorizada e que conseguíamos encetar um diálogo recíproco, frutífero e próximo.

Grande parte deste relatório é reflexo de tudo o que aprendi com cada docente e das suas referências.

Juntamente, não posso descurar de um agradecimento à minha turma que, compreendendo este processo educativo como colaborativo, se entusiasmou também com cada uma das minhas partilhas, participando com os seus pontos de vista e refletindo comigo perante algumas das minhas inquietações. Estou consciente que desdramatizei a montanha-russa deste mestrado porque me sabia incluída, acolhida e abraçada por um grupo de pessoas que também se desafiava a ir mais longe e ser ainda melhor.

Sou grata, igualmente, ao meu namorado, Rafael, e à minha família, por não me deixarem desistir, dando-me o colo necessário para voar e continuar a sonhar.

E, por fim e talvez do mais importante, quero agradecer aos adultos aprendentes que, pela sua ânsia por aprenderem mais, abraçaram este projeto, tornando-o, também, deles. Sou muito grata a cada uma dessas pessoas pela amizade com que me brindaram e pela generosidade de também me permitirem aprender com elas, dando-me margem para a descoberta e para o erro. Admiro cada uma destas pessoas por não terem baixado os braços, por não se resignarem e trazerem consigo, a cada sessão, a esperança, ainda que tímida, de aprenderem mais, e com isso se verem, ainda, num belo processo de crescimento pessoal. Embora a insegurança paute alguns dos seus discursos, as suas ações demonstraram-me essa vontade de mudança e de subirem a palco, seguros da sua personagem, para fazerem ressoar tudo quanto são, pensam e sentem. Procurarei também eu ser um pouco essa adulta que me apresentaram: uma adulta resiliente que continuará a querer saber mais ao longo da sua vida, para se conseguir superar e enfrentar os distintos constrangimentos e que, no seu inacabamento, encontra possibilidades.

RESUMO ANALÍTICO/SINOPSE

O presente relatório de projeto foi desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação e Intervenção Social, na especialização de Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos. Alicerçado na metodologia da Investigação Ação-Participativa, espelha oito meses de colaboração com um grupo de adultos aprendentes, num contexto de educação não-formal, criado no quadro de ação da APEFA.

Integrado no projeto “Percurso de Cidadania - Alfabetização e Literacias”, “(Des)Dramatizar o Saber” debruçou-se sobre a Educação Básica de Adultos, compreendendo-a como o desenvolvimento de competências essenciais para a vida, para enfrentar os desafios da contemporaneidade e para fazer aproximar as pessoas adultas da desejada cidadania plena. Assim, encarando a alfabetização de forma complexa e multifacetada, para lá da aprendizagem da leitura, escrita e numeracia, procurou abarcar a multidimensionalidade dos sujeitos.

Sob pressupostos democráticos, este projeto, pensado também enquanto obra de arte, foi criado pelos variados atores, a partir das suas necessidades e vontades e integrando cada uma das suas personalidades e potencialidades, de forma dinâmica e flexível. Estabelece, desta forma, uma analogia entre processo educativo e processo criativo, convocando a expressão dramática para um processo transformador, libertador e empoderador para educandos e educadora.

Considerando os 3.1% de população portuguesa analfabeta e a secundarização a que tem sido votado o setor da educação de adultos, o projeto aqui relatado ambiciona ser um contributo para a discussão de possíveis respostas inovadoras, reequacionando-se as políticas públicas, bem como as práticas pedagógicas. Num diálogo próximo com a educação artística, o projeto, portanto, desafia, nomeadamente, os moldes do aprender a (des)aprender.

Palavras-chave: Educação (Básica) de Adultos; Alfabetização; Literacia; Cidadania; Expressão Dramática.

ABSTRACT

This project report was developed as part of the master's degree in "Educação e Intervenção Social", specializing in "Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos". Based on the methodology of Participatory Action Research, it reflects eight months of collaboration with a group of adult learners, in a non-formal education context, created within the framework of APEFA's action.

As part of the "Percurso de Cidadania - Alfabetização e Literacias" project, "(Des)Dramatizar o Saber" focused on Adult Basic Education, understanding it as the development of essential skills for life, to face the challenges of contemporaneity and to bring adults closer to the desired full citizenship. Thus, looking at alphabetization in a complex and multifaceted way, beyond learning to read, write and do numeracy, it sought to encompass the multidimensionality of the subjects.

Under democratic assumptions, this project, also thought of as a work of art, was created by the various actors, based on their needs and desires and integrating each of their personalities and potentialities, in a dynamic and flexible way. In this way, it establishes an analogy between the educational process and the creative process, calling on dramatic expression for a transformative, liberating and empowering process for both the learners and the educator.

Considering that 3.1% of the portuguese population is illiterate and that the adult education sector has been sidelined, the project reported here aims to be a contribution to the discussion of possible innovative responses, rethinking public policies as well as pedagogical practices. In a close dialogue with art education, the project therefore challenges the molds of learning to (un)learn.

Keywords: Adult (Basic) Education; Alphabetization; Literacy; Citizenship; Dramatic Expression

LISTA DE SIGLAS

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

APEFA - Associação Portuguesa para a Educação e Formação de Adultos- Aprendizagens

CQ - Centro Qualifica

DGEP - Direção Geral de Educação Permanente

EA - Educação de Adultos

EBA - Educação Básica de Adultos

EFA - Educação e Formação de Adultos

ESE - Escola Superior de Educação [aquí sempre referente à do Politécnico do Porto]

FCB - Formação em Competências Básicas

FMC - Formações Modulares Certificadas

IAP - Investigação Ação-Participativa

INO - Iniciativa Novas Oportunidades

PIAAC - Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos

RVCC - Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

UE - União Europeia

NOTA PRÉVIA: O ABRIR DO PANO

"Eu me entrego com meu corpo inteiro, não sou só a mente. Eu sou paixão, sou sentimento, sou medos, sou reticência. Eu sou perguntas, dúvidas, desejos, sou utopias... eu sou projeto." (Freire, 2022b, p.80)

Com 28 anos, tive já a oportunidade de, aos 21, ter terminado uma licenciatura em Teatro, parar o percurso académico para me aventurar no mercado de trabalho, como atriz e educadora artística, e voltar, aos 26, para fazer este mestrado em Educação e Intervenção Social. E voltei aos estudos nomeadamente porque, como trabalhadora independente, senti que, para uma maior segurança, necessitava de mais qualificações, que a atividade artística, tantas vezes desvalorizada, merecia ser encarada de forma interdisciplinar, e porque senti necessidade de me reinventar para ser melhor pessoa e profissional. Neta de avós letrados e filha de pais escolarizados (6º e 12º ano), sei da precariedade das áreas a que me entrego, mas acredito (comprometo-me!), impreterivelmente, no poder da educação permanente e da arte para a criação de um mundo mais justo, inclusivo e, enfim, poético.

Tenho sido um projeto em construção que acredita nos processos educativos e criativos como motores de mudança. Neste sentido, eu própria me revejo nos princípios da especialização do Mestrado em Educação e Intervenção Social que abracei na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, apaixonando-me por esta sua última vertente. Sou aquela que se vê a crescer – sejamos sinceros, a envelhecer – e se encanta com a “escola da vida”, ao mesmo tempo que deseja nunca parar de estudar, independentemente da idade. Assim sendo, fez-me sentido compreender este conceito de “projeto” junto de pessoas adultas que se vissem, igualmente, na necessidade de continuarem a formar-se, em todos as dimensões desta palavra.

Por conseguinte, a parceria ESE-P.PORTO e APEFA, rapidamente em conversa com o meu orientador, se afigurou uma oportunidade para este último desafio de mestrado. O que em julho era uma mera possibilidade, em agosto já se consolidava com a partilha dos devidos dados para a colaboração e, por fim, em setembro de 2023, já se apresentava como uma certeza: representando a minha escola nesse diálogo interinstitucional, integraria a equipa pedagógica

daquela associação tão relevante no campo da Educação e Formação de Adultos em Portugal (ANEXO A).

A 26 de setembro de 2023, reuni, então, pela primeira vez, com a Vice-Presidente e coordenadora do projeto “Percurso de Cidadania - Alfabetização Solidária e Literacias” (ANEXO B) e com as suas dinamizadoras voluntárias (Apêndice F). Este primeiro encontro não poderia ter sido mais elucidativo de tudo quanto me esperava, não só no respeitante à própria dinâmica da equipa e aos pressupostos práticos da associação, mas, surpreendentemente, colocando-me numa situação inesperada ilustrativa das dificuldades de muitos dos elementos do grupo de adultos aprendentes com quem cocriaria o que aqui relatarei. Estabeleceu-se em nós a impotência de querer entender e comunicar o que, textualmente, nos era transmitido, firmando, na sua simplicidade, a minha convicção de que seria ali que me entregaria de corpo inteiro. Assim, ainda antes de, aparentemente, dar início ao projeto de mestrado, já dava os primeiros passos no mesmo. O começo desta história já se antecipava.

Para lá deste enquadramento, importa, ainda, deixar uma nota nesta abertura de pano, quanto a tudo aquilo que acontece nos bastidores, sem que se lhe possa dar o seu devido palco.

Era certo que, paralelamente ao desenvolvimento do projeto, a minha formação enquanto educadora social também se ia aprimorando no decurso das unidades curriculares do Mestrado, mas nada me parecia suficiente. Sentia-me sempre em falta, na necessidade de aprender mais sobre todo este universo que me envolvia. Sentia necessidade de continuar a investir no meu conhecimento, alimentar as minhas competências e munir-me de variadas ferramentas, de modo a sentir-me mais capaz de dar resposta às demandas e desafios do contexto em que me encontrava (Everitt, 2008). Um pouco na mesma lógica que me motivaria a organizar a conversa com a escritora Catarina Gomes, em abril de 2024 (Apêndice L), decidi frequentar também um curso breve de “Educação Não-Formal e Intervenção pela Arte”, orientado pela Doutora Inês Barbosa, no Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP) (ANEXO C).

Durante 25 horas, tive a oportunidade de, criticamente e criativamente, refletir sobre Educação e Arte com outras pessoas interessadas neste campo, partilhar inquietações para lá do meu núcleo habitual e refrescar o meu manual de jogos e dinâmicas. Por conseguinte, novas referências me

inspiraram na escrita deste relatório, novas abordagens levei comigo para a oficina que fui dinamizando com o meu grupo, na APEFA, e outras competências em mim foram aprimoradas e avaliadas. É por essa razão que exponho esta atividade complementar antes ainda de adentrar na explicitação do projeto. Não obstante, acredito que, sendo eu também parte do projeto, também no desenho do mesmo, poderia constar – tivesse eu páginas suficientes – iniciativas como esta, que me enriqueceram, contribuindo para a robustez do mesmo.

Que nunca desistamos de (des)aprender(-nos)!

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO ANALÍTICO/SINOPSE	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE SIGLAS	VIII
NOTA PRÉVIA: O ABRIR DO PANO	IX
PRÓLOGO	1
1. PÁRODO: POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO.....	8
1.1. ATUAR: DO MÉTODO ÀS TÉCNICAS.....	9
2. DRAMATURGIA DE UMA REALIDADE	14
2.1. O CENÁRIO POLÍTICO QUE PAUTA A REALIDADE	15
2.2. “PERCURSOS” ASSOCIATIVOS RUMO À CIDADANIA.....	20
2.3. O/AS PROTAGONISTA/S.....	27
2.4. O MEU PAPEL	37
2.5. ABRIR PALCO AO SABER.....	40
3. ENSAIAR POSSIBILIDADES.....	45
3.1. CRIAÇÃO COLETIVA!	45
3.2. MAIS DO QUE O GUIÃO, AÇÃO - DENTRO DE PORTAS.....	52
3.3. DIGRESSÃO DO SABER - FORA DE PORTAS	61
3.3.1. ERASMUS+ (ANEXO D; APÊNDICE I).....	61
3.3.2. SABER EM CENA.....	64
3.3.3. ECOS DA PALAVRA (APÊNDICES J, K).....	66
3.3.4. ENCONTRO COM CATARINA GOMES (APÊNDICE L).....	68
3.4. O PROCESSO COMO ESPECTÁCULO	70
EPÍLOGO	76
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	91
ANEXO A: Certificado APEFA	91

ANEXO B: Projeto-Piloto “Percurso de Cidadania – Alfabetização e Literacias para adultos”	92
ANEXO C: Certificado de frequência do Curso Breve de “Educação não-formal e intervenção social pela arte”	101
ANEXO D: Diploma de Assistência e Aproveitamento (ERASMUS+)	102
ANEXO E: Atividade-Exemplo de ERASMUS+	103
ANEXO F: Sinopse da Peça “Noite de Solidão no Capim”	104
ANEXO G: Sinopse do livro “Um dedo borrado de tinta – Histórias de quem não pôde aprender a ler”	105
APÊNDICES	106
APÊNDICE A: Consentimento informado de participação	106
APÊNDICE B: Questionários Sociodemográficos	108
APÊNDICE C: Consentimento informado da entrevista	113
APÊNDICE D: Transcrição parcial da entrevista à coordenadora do projeto “Percurso de Cidadania”, MA.	115
APÊNDICE E: Notas de campo de um grupo focal com a equipa pedagógica	125
APÊNDICE F: Fragmentos do Diário de Bordo	138
APÊNDICE G: Autorretratos e linhas da vida	259
APÊNDICE H: Espaços de Projeto	264
APÊNDICE I: Registo fotográfico de ERASMUS+	266
APÊNDICE J: Ecos da Palavra	268
APÊNDICE K: <i>Feedbacks</i> da participação na sessão de linguística numa outra associação	277
APÊNDICE L: Conversa aberta com Catarina Gomes	279
APÊNDICE M: Cartaz da Apresentação Final “Percurso entre letras – Leitura Conquistada”	280
APÊNDICE N: Sinopse da Apresentação Final “Percurso entre letras – Leitura Conquistada”	281
APÊNDICE O: Registo fotográfico da Apresentação Final “Percurso entre letras – Leitura Conquistada”	282

APÊNDICE P: Guião da Apresentação Final “Percurso entre letras – Leitura Conquistada”	
.....	284

PRÓLOGO

Não é fácil delimitar o início de uma história. Talvez esta linha introdutória seja tão difícil de escrever como a que marcará o término deste relatório de projeto. Talvez, na verdade, nem sequer haja um começo e um fim certos para coisa nenhuma, mas uma evolução contínua e sempre imperfeita. Da mesma forma se têm vindo a desenrolar as narrativas dos nossos anos, que nos obrigam a agir como autores e atores capazes de improvisar o guião. Assim, também o ser humano surge em si como um projeto, nada alheio a um tempo que não pára...

Sónia: "Não sabíamos que o Mundo ia mudar"

Efetivamente, as transformações estruturais que marcaram o milénio anterior e as primeiras décadas deste século, transportaram-nos para uma era pós-industrial, como lhe chamou Daniel Bell (1973), regida pela velocidade, globalização e inovação tecnológica. Nela, deparamo-nos com a "Sociedade Informacional", pautada pela produção e disseminação permanente do conhecimento e pelas redes (Castells, 2002), onde impera a Comunicação, ou seja, a posse de informações e o discurso assumem-se como mecanismos de poder. Concomitantemente, confrontamo-nos com a "Modernidade líquida", que radicaliza a inconstância, instaurando a primazia da fugacidade, do instantâneo, do efémero e do volátil (Bauman, 2001). A par, defrontamo-nos com a substancialização do risco, que coloca em causa muitos dos valores e instituições que nos regem, sujeitos à imprevisibilidade e à insegurança, de que é exemplo a crise do trabalho (Beck, 2010). Nesta "aldeia global", as mudanças – sociais, culturais, económicas, digitais – desenrolam-se a um ritmo alucinante, que se torna, então, difícil de acompanhar (Giddens, 2008).

Num tal contexto, "as sociedades passam a ser marcadas por processos de mudança intrageracional" (Ávila & Aníbal, 2019, p.12), exigindo uma constante reconfiguração e atualização. Os dados a que acedemos num *click*, num ápice também se tornam desatualizados. Do mesmo modo, conhecimentos, qualificações e competências, tornam-se, rapidamente, desajustadas, afetando distintas dimensões da vida pessoal, social, cívica e comunitária. Indissociável desta

¹ Nome fictício de uma das adultas aprendentes que participaram neste projeto – ver adiante neste relatório.

questão acaba por ser, por outro lado, a desigualdade social, uma vez que, perante um mundo de possibilidades, continuamos a falar, no fundo, de diferentes oportunidades e de disparidade no acesso e posse de autênticas armas de liberdade e autonomia. Ficar para trás num tempo frenético por avanços coloca, portanto, intrigantes desafios ao exercício de uma cidadania plena, comprometendo valores democráticos, como a justiça social, equidade e participação.

É sob este panorama histórico que importa refletir e repensar a Educação, enquanto direito basilar. Reconhecido no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948), o direito de todos à educação impõe-se no sentido da “plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais”. Já no artigo 73º da Constituição Portuguesa, apresenta-se como contributo primordial

para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. (CRP, 1976)

Um direito social e humano que, como defende Gadotti (2009), não pode ser desvinculado de outros direitos sociais, uma vez que os direitos humanos são interdependentes.

Considerando a premissa freiriana de que a educação é possível porque o ser humano sabe-se inacabado, pode afirmar-se que, nas demandas da contemporaneidade, o ser humano vai reivindicando essa sua vocação ontológica para ser mais (Freire, 2022a). Como explicita Licínio Lima (2022), este reconhece-se “em permanente processo de educação e aprendizagem, muito para além dos limites institucionais da educação escolar” (p.39). Associado ao direito à Educação, urge, assim, recuperar o conceito de Educação Permanente e, com isso, a premência de uma sociedade educadora e aprendente. Urge que este direito universal não só se prolongue ao longo da vida (*Life-long*) como também nos vários contextos da vida (*Life-wide*), “em condições de equidade e igualdade para todos e todas” (Gadotti, 2009, p.17). Por um lado, dá-se, então, “a rutura com as visões tradicionais que consideravam a suficiência dos percursos escolares de crianças e jovens para a preparação da vida adulta”, e, por outro, assume-se a aprendizagem como “transversal às várias esferas da vida e, portanto, concretizável nos diferentes contextos sociais onde a vida se realiza”, isto é, em contexto formal e não-formal e enquanto aprendizagem informal (Rothes *et al.*, 2019, p.10).

Neste sentido, numa sociedade, como aquela em que vivemos, que se depara, concomitantemente, com o envelhecimento populacional, a estratégia de expansão da escolarização nos primeiros anos de vida, acreditando-se na recomposição demográfica, parece não dar resposta suficiente às exigências do desenvolvimento presente, acentuando, inclusive, as disparidades entre os mais jovens e os mais velhos – estes últimos em muitos casos colocados à margem daquela massificação (Rothes *et al.*, 2019). Para além disso, os jovens de hoje, adultos de amanhã, deparar-se-ão com outras demandas, que poderão tornar as suas atuais qualificações, e muitas das suas competências, obsoletas. Firma-se, portanto, a ideia de que a educação inicial deveria ser seguida de outras oportunidades educativas e formativas ao longo da vida, acessíveis a todos os cidadãos, independentemente, por isso, da idade, género, condição económica e social, bem como da sua escolaridade (Ávila, 2006; Ávila & Aníbal, 2019).

Nesta sequência, é fulcral valorizar a Educação e Formação de Adultos, enquanto projeto de vida pessoal e societário. Atente-se que se conjugaram aqui dois termos que, controversamente, têm caminhado de mãos dadas numa sociedade de valorização do conhecimento, mas também de fortes transformações económicas que se refletem nas novas exigências laborais. Desde logo, na sequência das diretrizes neoliberais, a formação surge com vista ao cumprimento dos “derivados pós-pedagógicos (empregabilidade, flexibilidade, inovação, entre outros)” (Lima, 2016, p.56), para satisfazer as necessidades de um mercado de trabalho orientado pelas “virtudes do “aprender para ganhar” e do “conhecer para competir” (Lima, 2012). Sobressai uma visão mais instrumentalizada, voltada para a capacitação do capital humano, a responsabilização individual por um portefólio de competências e pela obtenção de qualificações e processos de requalificação da mão de obra assalariada (Lima, 2022). Enaltece-se um adulto útil, empreendedor, cujas habilidades contribuam para a produtividade e para o crescimento económico. Não obstante, não se descarta – antes, aliás, se enuncia como fundamental e prioritária – a necessidade de uma Educação que, alicerçada no Estado e na sociedade civil, revitalize a sua orientação humanista e problematizadora e que, numa perspetiva holística e intersectorial, abranja o ser humano em toda a sua multidimensionalidade, para lá da idade ativa, para que este seja capaz de se conhecer a si e ao mundo.

No fundo, creio, para lá dos ideais vinculados ao paradigma da “aprendizagem ao longo da vida”, tem-se vindo a fundir conceitos e propósitos muito difusos que permitem ajustar a Educação de

Adultos aos meandros dos tempos que habita. Torna-se importante que, tal como nas suas origens, sob o protagonismo da UNESCO, também agora a Educação Permanente e de Adultos procure compatibilizar o desenvolvimento económico e o progresso tecnológico com a democratização cultural e a promoção social (Canário, 2013), num esforço concertado pelo desenvolvimento humano, local e global.

Ora, perante a rápida evolução da sociedade, da ciência e da tecnologia, importa aqui dar especial ênfase à Educação Básica de Adultos. Entendamos “Básica” não no sentido escolar, como já anteriormente se relativizou, mas enquanto “a promoção das competências que, em determinado contexto social, são consideradas essenciais – portanto, básicas – para o desenvolvimento pessoal, profissional e social das pessoas adultas” (Rothes *et al.*, 2019, p.15). É imperativo, ainda antes de acompanhar as novas exigências, regressar ao básico, ou seja, aos alicerces essenciais a partir dos quais se poderá concretizar a educação permanente. Consequentemente, importa encarar a alfabetização enquanto modalidade da Educação Básica.

De facto, como defende Gadotti (2009), “a alfabetização é a base para a aprendizagem ao longo da vida” (p.26); aliás, como o mesmo autor refere nesta obra, “é um projeto político para a construção de um projeto de mundo, de uma nação” (p.21). Somos cada vez mais mediados pela palavra escrita, tanto em formato impresso como digital, e expostos a situações que nos impelem às mais variadas operações numéricas ou ao recurso às tecnologias de informação e comunicação. A alfabetização é, desta feita, um pilar indispensável para que as pessoas possam dotar-se de maior autonomia para adquirir mais conhecimentos e colocar em prática outros, indo ao encontro dos seus reais interesses e necessidades, sem precisar que um outro assuma a liderança da sua vida (Colavitto & Arruda, 2014).

O analfabetismo surge, assim, em contraponto, como “uma ofensa ao direito de cidadania” (Gadotti, 2009, p.6). Ao invés de potenciar, o analfabetismo coloca em causa a consecução de outros direitos humanos e ameaça não apenas o desenvolvimento pessoal, mas também o progresso social como um todo. Ao mesmo tempo que é uma deformação provocada pela desigualdade económica, social e cultural, também produz desigualdades, numa lógica cumulativa de vulnerabilidades e exclusões (Gadotti, 2009).

Esta situação é ainda mais preocupante se atentarmos que, em pleno século XXI, apesar do seu declínio, a taxa de analfabetismo no mundo é ainda uma realidade alarmante, que desmascara desigualdades gritantes, como expõem os relatórios da UNESCO (2014). Em Portugal, contexto central deste projeto, os números têm-se afastado, em larga escala, dos vivenciados antes do 25 de Abril de 1974. Porém, segundo dados da PORDATA, de 9 % em 2001 e 5,2 % em 2011, 3,1% da população portuguesa era ainda considerada, de acordo com os Censos 2021, analfabeta, sendo esta população composta maioritariamente por mulheres. Este facto não é, como aliás questiona Catarina Gomes (2024), “arqueologia social” (p.18), não é uma camada do passado que se faz ainda ressentir; é ainda uma problemática do presente – aliás, cada vez mais, do presente – e, quem sabe, do futuro, sob outras roupagens...

O analfabetismo, todavia, não deve ser visto como uma erva daninha a ser erradicada ou “como uma «chaga» deprimente a ser «curada» e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de «civilização» de certas sociedades” (Freire, 1981, p.11). Deve ser encarado como um desafio às sociedades contemporâneas no *continuum* da sua inovação; uma oportunidade para a concretização da busca por ser mais, incitando a que se aprenda, se desaprenda e se volte a (re)aprender.

Percebe-se, assim, que a alfabetização não pode ser encarada como um fenómeno estático. Afigura-se como um processo contínuo que acompanha as diversas transformações e que implica não só a codificação e decodificação de sinais gráficos, mas também a capacidade de os interpretar e aplicar no quotidiano (Colavitto & Arruda, 2014). Na verdade, debatemo-nos aqui com a competência-chave da literacia. Existem, conseqüentemente, várias alfabetizações, como várias são as literacias, configurando-se, em contrapartida, um analfabetismo que pode ser literal, regressivo ou funcional (Gonçalves, 2022).

A alfabetização passou de um conceito literal a funcional. [...] alargam-se as competências reconhecidas como fundamentais para que um adulto se possa considerar alfabetizado, expande-se o universo dos adultos que se considera necessário abranger e, sobretudo, modificam-se os processos de concretização do labor alfabetizador (Rothes et al., 2019, p.17).

Em Portugal, apesar de salutareos progressos, prevalece ainda, como legado de décadas e décadas, um atraso estrutural na Educação de Adultos. A situação complexifica-se perante os aprendentes adultos com menos qualificações e competências que tendem a participar menos

em ofertas, tantas vezes, apartadas das suas realidades. Num emaranhado de exclusões, é-lhes negado o direito à educação (como o próprio grupo de adultos reivindica). Respostas educativas como as que a APEFA dinamiza sob os moldes do associativismo e com o foco na educação não-formal são, neste quadro, de grande relevância, mesmo que circunscritas no espaço e abrangência social.

Este relatório espelhará, assim, a minha colaboração com esta Associação, na sequência da integração no projeto “Percurso de Cidadania – Alfabetização Solidária e Literacias”. Ao longo dos vários capítulos, como já aqui demonstrei, procurarei conjugar de forma articulada teoria, prática e (auto-) reflexão, dando a conhecer, designadamente através da minha própria linguagem e do meu próprio vocabulário – o teatral –, o projeto de mestrado que nesse âmbito se foi criando.

Sob os auspícios da Investigação-Ação Participativa, explicitada no Capítulo 1, partilharei o trabalho colaborativo desenvolvido ao longo de oito meses com um grupo de pessoas adultas. O “Párodo”, após este contexto, situar-nos-á, enfim, no paradigma de atuação privilegiado, que quis ir ao encontro das reais necessidades e vontades destes adultos aprendentes, reconhecendo-os como sujeitos ativos e cidadãos, progressivamente mais capacitados para enfrentar os desafios da sua vida diária.

No Capítulo 2, será apresentado o cenário e as personagens desta “obra de arte” – entenda-se, o projeto. Nele, será delineada a análise da realidade que desejávamos transformar. Atentos à evolução histórica, adentraremos nas políticas e práticas da Educação de Adultos em Portugal, para compreender os meandros desse direito por cumprir. Paralelamente, compreenderemos melhor o papel de associações como a APEFA, descortinando um modelo pedagógico inspirado no método de Freire. Impreterivelmente, passaremos ainda pelos protagonistas deste projeto, especificando quem são estes adultos aprendentes que se aventuraram num processo de aprendizagem e que carinhosa e empenhadamente aceitaram, comigo, fazer parte deste projeto.

Depois de expor e refletir sobre as particularidades do contexto a que me entreguei, colocando-me também como objeto de análise, o Capítulo 3 explanará sobre os vários acontecimentos que marcaram o desenho deste projeto. Um desenho que se foi fazendo na mesma medida que a própria realidade foi acontecendo e mudando. Um projeto que se foi afirmando nas interações, nas

aprendizagens e, igualmente, nas diversas atividades que o fortaleceram, com vista à promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades, por uma utopia permeada pela alegria e o bem-estar.

Nas múltiplas dimensões que tentou abranger, vai-se percebendo, ao longo de todo o relatório, que este projeto se desafiou a embarcar na alfabetização e na promoção da literacia de uma forma arrojada e criativa. Com uma visão que se quis emancipatória e libertadora, encarou os educandos de forma integral e integrada, compreendendo que “aprender as letras” implicaria delas nos apropriarmos, deslindando, antes de mais, os mundos por detrás das mesmas.

“(Des)Dramatizar o Saber” ambicionou a inovação de práticas educativas, apostando na exploração artística para promover estratégias de aprendizagem significativas. Naturalmente alicerçando-se na expressão dramática, visou desenvolver competências básicas e *life-skills*, abarcando valências sociais, pessoais, emocionais, artísticas, bem como valorizando e fomentando sempre as experiências de vida de cada sujeito.

Após uma exposição crítica deste percurso, terminaremos o relatório com o “Epílogo”, um momento que pretende ser de considerações finais, mas igualmente de avaliação sumativa e de explicitação de algumas pistas de reflexão e investigação-ação futura.

1. PÁRODO: POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

Continuando a encarar este relatório como prosa de uma peça que se foi fazendo no presente, algumas questões éticas emergiram. No quadro de um projeto de mestrado que se debruçava sobre a problemática do analfabetismo e das baixas literacias, o ato de narrar apresentou-se complexo. A palavra marcava presença e era imperativo não cair no “gesto indigno de falar pelos/as outros/as” (Monteiro, 2019, p.72).

Concebendo a alfabetização como ato cultural, epistemológico e político, como reiterado por Freire (1979), era importante compreender como as desigualdades e injustiças sociais também radicam no controlo dos meios de produção de conhecimento; como é exercício de poder “reconhecer a voz” e, no fim, delinear a narrativa que só alguns lerão (Lima, 2003).

Pensar a Educação Permanente seria pensar numa educação humanista que se rege e luta pelos valores democráticos. Seria, no meu sentir, fundar-se na justiça e inclusão social e abrir caminho para o que se esperaria ser uma educação libertadora, transformadora e transformativa (Timóteo & Bertão, 2012). Assim, havia que relembrar as palavras de Freire (1979, pp.21-22):

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]

Neste sentido, era perentório que a prática se coadunasse com a própria retórica. Era exigido um paradigma científico e social – sociocrítico – que, superando posições estritamente hermenêuticas, aproximasse os detentores de saber numa perspetiva heterotópica e criasse condições para que pudessem dialogar. Assim, os princípios da IAP orientaram todo este nosso percurso socioeducativo, assumindo a participação e a (auto-) reflexividade crítica como alicerces inestimáveis em todas as “fases”: análises, debates, tomada de decisões, operacionalização e realização negociada das mesmas (Lima, 2003).

Encarando o projeto como o delinear de um caminho de ação para a mudança, alimentada pela utopia, era fulcral chamar os atores locais a participar e responsabilizá-los na reflexão e construção de respostas aos problemas concretos. Tais atores não são, neste sentido, encarados como “objetos de estudo”, mas são, ao invés, sujeitos ativos na investigação e na própria intervenção – afinal, são eles os verdadeiros detentores do conhecimento de uma realidade da qual são os protagonistas, que é vivenciada e criada por eles nos seus quotidianos e que lhes é, no fundo, *identidade*. Integrar-me-ia, portanto, como pesquisadora coletiva (Lima, 2003). Por outro lado, não me descartando do papel de “intelectual orgânica” (como diria Gramsci; ver Soler, 2017), fui estimulando a problematização e promovendo a práxis conscientizadora, na desejável espiral investigação-ação-reflexão.

No decorrer do trabalho, no terreno, pude, então, constatar situações, e levantar questões a partir delas, que me incentivavam e direcionavam na pesquisa teórica. Em paralelo, as leituras ajudavam a compreender o que vivenciava, ao mesmo tempo que levantavam outras tantas indagações orientadoras da prática e, surpreendentemente, agitavam criativamente a minha mente com novas possibilidades de leitura e de atuação, que logo procurava partilhar com o grupo, inspirando-nos para novas abordagens, oportunidades de interação e diversidade de atividades. Através das reflexões que fomos fazendo do percurso, em contraponto com a teoria, pudemos corrigir e melhorar. Eram lembretes para tomar consciência de cada passo dado e repensar o próximo, valorizando todo o trajeto até então. Lembro-me de registar críticas que, em sessões adiante, procurava que superássemos.

Ora, esta premissa comprovou a necessidade de uma vigilância crítica, que deveria ser pautada por “frequentes momentos específicos de análise, que se procura que seja algo distanciada” (Lima, 2003, p.308), sem prejuízo do devido envolvimento. No fundo, confrontámo-nos com a imprescindível Avaliação, conforme delineada por Cembranos *et al.* (2001): permanente, dinâmica, participada, dialógica, democrática, multicriteriosa, útil e prática.

1.1. ATUAR: DO MÉTODO ÀS TÉCNICAS

O contexto do projeto exigia que repensasse métodos, técnicas e, inclusive, os instrumentos de recolha de dados. Foi preciso pluralizar as linguagens neste processo colaborativo, muito embora

tenha privilegiado os métodos qualitativos. Procurei, portanto, que houvesse um certo ecletismo metodológico, promovendo um senso de complementaridade e confrontação, e, por conseguinte, a necessária triangulação de dados, espelhada neste relatório.

Ainda antes de adentrar no contexto, recorri à análise documental. De forma mais objetiva, ajudou a inteirar-me das lógicas institucionais, especialmente em relação ao Projeto “Percurso de Cidadania” (ANEXO B), no qual me integrei. Essa mesma técnica também me ajudou a criar, embora vagamente, um perfil de adultos aprendentes, através das suas fichas de inscrição. Uma forma de saber dados básicos sem ter de saturar o grupo no nosso pouco tempo. Para o mesmo tipo de dados, mas em relação aos dinamizadores voluntários, recorri a um questionário sociodemográfico, havendo apenas um elemento que não respondeu (Apêndice B).

No decorrer de todo o trabalho de campo, a observação participante foi basilar. Envolvida no contexto, pude observar as dinâmicas presenciais, sistematizando a informação no meu diário de bordo (Apêndice F). Foi, assim, importante relembrar a recomendação de Capul e Lemay (2003, citados em Timóteo & Bertão, 2012), relativamente à necessidade de a educadora social manter um duplo olhar, numa atitude ambivalente de estar dentro e fora: Segundo os autores, seria necessário escutar o outro, tanto no discurso manifesto, como no subtexto latente e, claro, integrando o próprio contexto, olharmo-nos a nós mesmas, refletindo sobre a nossa presença e atuação no encontro com o outro. Tudo isto sem resvalar na tirania da visão ou da escuta, mas, ao invés, compreender, pela sinestesia.

O diário de bordo, por sua vez, contribuiu para documentar, ao longo de todo o percurso, o que se havia vivenciado e constatado. Não tendo conseguido gravar ou fotografar muitos dos nossos encontros, estas notas de campo foram basilares para a condução da intervenção e escrita deste relatório, lançando pistas teóricas e metodológicas (Queirós & Rodrigues, 2006). Sinto que o encarei de forma exaustiva, levando a que, da saturação de dados –que estas páginas não abarcarão –, fosse afunilando à medida que o próprio grupo evidenciava prioridades. Porém, lamento o facto de o mesmo não estar enriquecido com uma maior diversidade de vozes nas devidas citações, uma vez que, tendo orientado as sessões sozinha, pouco conseguia transcrever com exatidão.

Todavia, o diálogo, tido como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1974, p.93), foi a principal estratégia metodológica para invocar a voz ativa dos protagonistas na criação de uma narrativa conjunta. Num primeiro instante, socorri-me da conversa com especialistas. Desde logo, pude contextualizar-me com a minha coorientadora, que já havia trabalhado nesse mesmo âmbito. Porém, acima de tudo, foi importante a articulação continuada com a vice-presidente da APEFA [MA]. Destaco, logo à partida, a nossa entrevista semiestruturada que, com questões abertas, permitiu conhecer a Associação e o projeto na perspetiva de quem está na raiz da sua organização (Apêndices C e D).

Concomitantemente, foi fulcral o desenvolvimento de grupos focais (ex: Apêndice E) e a constante troca de mensagens por *Whatsapp* e *e-mail* com a restante equipa pedagógica. Em momentos distintos, reunimos para debater questões relativas à nossa atuação e ao desenvolvimento das aprendizagens dos adultos aprendentes, bem como para trocar ideias e avaliar a progressão dos projetos: o de “Percurso de Cidadania” e este aqui relatado, nele inserido.

Paralelamente, vendo-me sem espaços de encontro externos aos “Percurso”, apercebi-me de que as próprias sessões teriam de ser o espaço privilegiado de construção de conhecimento com os adultos aprendentes. Contudo, o grupo demonstrou-me que não estaria ali para apenas responder a perguntas sobre as suas vidas ou demorar-se em divagações. Todo o tempo era precioso para a aprendizagem! Respeitando-os, compreendi que era necessário recorrer a técnicas pedagógicas e flexíveis. A recolha e análise de dados teria de ser, igualmente, um momento significativo e formativo.

Deste modo, é de salientar a importância dos seus textos e até a ausência dos mesmos, para me familiarizar com as suas histórias e personalidades. As narrativas autobiográficas, muitas das vezes explicitadas pela oralidade, testemunhavam a riqueza das suas vivências e experiências, elucidando sobre a problemática central e desnudando crenças, valores e representações. Na primeira pessoa, revelavam como os sujeitos se pensam e se inteiram do mundo (Amado & Ferreira, 2014).

Por outro lado, os espaços de diálogo e confrontação foram igualmente essenciais. Refiro-me a conversas em grupo como momentos de discussão livre dos mais variados temas que iam

configurando o nosso vocabulário. Uma dinâmica grupal, participativa e dialética em que foi possível, tal como em grupos focais, “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituiriam num novo conhecimento” (Galego & Gomes, 2005, p. 175). Momentos de problematização e conscientização que, na verdade, se assumiam como “Círculos de Cultura” (Freire, 2022c), codificando e decodificando o que era tido pelo todo na interação e conflito das partes.

Adicionalmente, refiro-me às preciosas conversas informais, pilar de todo o projeto. Frequentemente, sem qualquer organização prévia, permitiam que, espontaneamente, se tivesse acesso a *insights* genuínos que, por vezes, nem sequer se haviam atentado. Expunham o que realmente estava a pulsar dentro do grupo, abrindo espaço a um saber autêntico. Este, por sua vez, tantas vezes, me levava a repensar temas e a procurar conversas intencionais que os aprofundassem.

Todavia, mesmo vivendo da oralidade, ali estávamos nós a alimentar a hegemonia da palavra. Lembro-me, por exemplo, do impacto que teve quando levei os consentimentos informados (Apêndice A) para assinarem... De repente, o que me parecia um simples procedimento, para o grupo afigurou-se um desafio que levantava desconfianças e insegurança... Ecoaram em mim as palavras de Inês Barbosa (2024, p.160):

O universo académico está impregnado de palavras e os instrumentos de pesquisa usualmente aplicados [...] correspondem a esse domínio, fazendo da linguagem verbal o veículo primordial de expressão. Contudo, o modo como observamos o mundo social, como refletimos sobre as nossas experiências e realidades, como questionamos injustiças e desigualdades, implica para além da razão, corpo e emoção.

Para além de estar perante um grupo, maioritariamente, com dificuldades na leitura e escrita, deparei-me com um elemento (Jorge) que também apresentava dificuldades auditivas e de expressão oral, desafiando a comunicação. Urgia promover também aqui a democratização e descolonização do saber (Monteiro, 2019). Por conseguinte, a prática artística, e a ludicidade das dinâmicas de grupo que dela advinham, apresentaram-se como técnicas flexíveis e emancipatórias, facilitadoras da inclusão social. Aliás, Eisner (2002) afirma que as artes podem fornecer os modelos indicados do melhor a que a prática educacional pode vir a ser, reconhecendo as múltiplas formas com que os sujeitos se envolvem e se fazem ouvir.

Em contraponto com a rigidez de outras abordagens acadêmicas, a expressão artística apresentou-se como um meio sensível, simbólico, subjetivo e plural de promover a participação, estimular a reflexão e incitar à ação. Harmonizando forma e conteúdo, permitiu manifestar as várias visões do mundo e revelou-se um canal privilegiado de criação de sentidos individuais e coletivos, capaz de gerar novos olhares e, conseqüentemente, imaginar possibilidades para a mudança social (Leite, 2019; Pimentel, 2015).

Através, por exemplo, do Teatro-Imagem, da improvisação ou de desenhos, como veremos no Capítulo 3, era possível recolher dados sobre realidades, ou entendimentos sobre as mesmas, a partir das distintas experiências de vida; aceder a camadas de interpretação sobre questões políticas, sociais e culturais sem os constrangimentos da estruturação verbal; debater perspectivas e capacitar para nos apropriarmos de um mundo que pode ainda ser transformado por nós. Pela forma como expressavam e ordenavam o mundo interno e externo, era possível desvendar e mobilizar conhecimentos de outra forma incomunicáveis.

Não obstante, há que realçar que estas técnicas, tantas vezes preteridas em nome da racionalidade e fiabilidade da ciência, inicialmente, provocam alguma inibição e são de difícil tradução para a escrita de relatórios como o que aqui se concretiza (Barbosa, 2024). Todas, porém, têm as suas fragilidades, esbatendo-se com a sua articulação. E, no final, a meu ver, o que interessa é que se ajustem às pessoas e aos processos... porque, como afirma Dacosta, em última análise, "sempre preferi a paixão à metodologia" (1990, p.17, citada em Monteiro, 2019, p.66).

2. DRAMATURGIA DE UMA REALIDADE

Em teatro, antes ainda de adentrarmos pela encenação de uma peça teatral, havendo um texto como ponto de partida, habitualmente, fazemos um trabalho de mesa, com toda a equipa criativa. Afinal, não há texto sem contexto, pelo que se torna fulcral compreender as palavras e deslindar o que está por detrás do que as mesmas nos comunicam. É preciso situarmo-nos, contextualizar espacial e temporalmente a narrativa, decifrar o conflito e auscultar aquelas personagens que aguardam um corpo e uma voz para se fazerem ouvir. Em conjunto, partilham-se interpretações, debatem-se possibilidades e perspetivam-se horizontes de criação. Só depois é possível começarmos a construir enquanto coletivo, sintonizando as várias linguagens artísticas, para que se possa atuar de forma crítica e criativa.

Do mesmo modo, segundo Cembranos *et al.* (2001), “O conceito a partir do qual parte a animação sociocultural quando analisa a realidade é o de conhecer para transformar” (p.24). Se pensarmos na intervenção educativa, parte-se do princípio, como alega Freire (1979), de que a ação, sem métodos pré-fabricados (desajustados), implicaria assim, antes de mais, a caracterização e análise crítica do contexto em que se insere, a par de uma reflexão sobre (com) os atores sociais, os seus modos de vida e as suas dinâmicas relacionais.

Importa, assim, numa abordagem sistémica (Bronfenbrenner, 2005), operar no plano macro, por um lado, e “descer” até ao nível microssociológico, voltando àquele sempre que possível e necessário, para desvendar as interseções entre ambos os planos, e desenvolver uma compreensão imersiva a par de uma visão mais analítica e panorâmica.

Neste sentido, se, num primeiro momento (apesar de contínuo), foi importante estudar os textos de outros autores, de outros interventores/educadores sociais e, inclusive, os documentos relativos à própria Associação e seu projeto, num momento paralelo, que foi conquistando cada vez mais terreno, foi fulcral ouvir a diversidade de vozes e perspetivas, reconhecendo que “o todo sabe mais do que a soma das partes” (Alarcão, 2000, p.15), mas valorizando também o modo como a mesma é interpretada por cada um dos seus atores: neste caso, adultos aprendentes, equipa pedagógica e eu.

Só por meio desta auscultação, de corpo inteiro, e de uma reflexão constante seria possível pensar a intervenção, identificando necessidades, vontades, problemas e potencialidades concretas e significativas, suportadas nos recursos (in)existentes no terreno, para se encaminhar para a transformação: eis a base para o projeto.

Não obstante, é preciso salientar que estava ciente de que jamais conheceria a realidade na sua totalidade. Ela não é, “está sendo”, como refere Freire (2022a), assumindo-se, tal como os seus sujeitos, como um sistema complexo, dinâmico e mutável. Apenas se conhecem interpretações dessa realidade: a deles e, inevitavelmente, a minha. Dessa forma, depois, apenas chegámos a possibilidades que foram ponto de partida para outras possibilidades, para novas realidades, para o “inédito viável” (Freire, 1974), que, espera-se, nunca se conforma. Afinal, como nos relembra Cembranos *et al.* (2001), a análise é já em si um caminho para a mudança social, crítica, coletiva e criativa, é já projeto.

2.1. O CENÁRIO POLÍTICO QUE PAUTA A REALIDADE

Debruçar-me sobre a realidade do contexto que abracei passou, também, por enquadrá-lo na esfera macroestrutural que o envolve, tendo em conta todo o contexto histórico que já na introdução adiantei, bem como o contexto político que tem marcado a realidade da educação e formação de adultos em Portugal. Aliás, como refere Freire (2022b), “A única opção que tenho para chegar até lá, amanhã, é partindo de um aqui e um agora” (p.77), um presente, que, como sabemos, decorre do trajeto percorrido anteriormente.

Deve caber ao Estado, enquanto principal agente representativo dos interesses dos cidadãos, ser garante de políticas que promovam o bem-estar e justiça social, reconhecendo nos serviços educativos um elemento potencializador das oportunidades (Costa, 2012). Desta forma, nestes 50 anos de Democracia, temos visto os níveis de escolaridade e qualificações melhorar, com uma forte aposta na educação de crianças e jovens. Não obstante, como nota Queirós (citado por Cruz, 2023), a Educação e Formação de Adultos tem sido “parente pobre” no sistema educativo português.

De facto, este campo tem sido secundarizado, encontrando-se aquém do investimento realizado em outros países da Europa Central e do Norte. É inevitável constatar a intermitência e precariedade que o tem marcado, amplamente afetado por: ações estatais instáveis – que, no fundo, são reflexo de posições político-ideológicas voláteis perante o contexto histórico e a arbitrariedade das forças partidárias vigentes; insuficiência financeira, tantas vezes dependente de fundos europeus e programas comunitários; indefinição de muitas das suas diretrizes, conceitos e formas de concretização prática. Entre avanços e recuos, medidas e contramedidas, desde a década de 1970 até agora, a Educação de Adultos tem tentado afirmar-se como um subsetor em paridade com as demais áreas educativas (Melo, 2022).

É ainda durante o regime ditatorial que surgem as primeiras políticas públicas direcionadas à educação e formação da população adulta, influenciadas pelos ventos de mudança que começavam a fazer-se sentir na Europa (apesar do nosso “orgulhosamente sós”). Com elevada percentagem de população sem saber ler nem escrever, a DGEP concentrava a sua atuação na dita erradicação do analfabetismo – que, contudo, havia sido bastante estratégico para o “Estado Novo” (Melo, 2022).

Todavia, foi “a partir da democratização do país, em 1974, que se iniciou a consolidação de uma rede pública de educação de adultos, ligada ao Ministério da Educação” (Rothes *et al.*, 2019). Uma rede que, contudo, manteria, ao longo destes anos, o estatuto marginal, e que se caracterizaria pelo caráter esporádico e efémero das suas ações, em muitos momentos embasadas numa perspetiva meramente técnica e vocacional. São de destacar, ainda assim, algumas propostas que tentaram mitigar a periferização da EFA através de um maior empenhamento das instâncias políticas e também de diversos e relevantes atores sociais (Rothes *et al.*, 2019).

Há a relevar, nesta trajetória – aqui muito sinteticamente discutida –, o processo de “relançamento” desta área no final dos anos 1990. Em 1999, emerge a ANEFA e, sob a sua alçada, são lançados os cursos EFA e os processos RVCC. Duas inovações que ainda hoje persistem no panorama educativo português e que vieram transformar a forma como se pensa e concebe a formação e certificação da população adulta. Percebendo a heterogeneidade e especificidade da educação de adultos, surgem como uma alternativa à tradicional reprodução da lógica de trabalho educativo direcionado a crianças e jovens, ao valorizarem as experiências dos aprendentes nos

vários contextos da vida. Porém, como muitas outras experiências nesta área, a ANEFA seria extinta em 2002 (Rothes *et al.*, 2019).

Preservando parte do seu legado, alguns anos depois, a *Iniciativa Novas Oportunidades* voltaria a impulsionar o setor. No seu período áureo, de 2007 a 2011, a INO promoveu uma incomparável mobilização de adultos, em todas as modalidades de aprendizagem, inclusive, e surpreendentemente, dos adultos menos escolarizados. Dispondo de avultados recursos financeiros, alargou a oferta e, com metodologias promotoras do empoderamento e a agência individual, conseguiu ressignificar a palavra “aprender”, na sua transversalidade, e envolver, designadamente em processos de RVCC realizados em centenas de centros distribuídos pelo país, mesmo os que há muito estavam afastados destes processos (Ávila & Aníbal, 2019; Rothes *et al.*, 2019). Estes resultados tiveram eco reduzido, ou deturpado, na opinião pública e, uma vez mais, na sequência de mudanças governamentais, o programa seria terminado, com o ceticismo em torno da iniciativa a levar à desmobilização e ao desprestígio da área.

Os anos subsequentes seriam marcados por um decréscimo acentuado na oferta de atividades de aprendizagem formal dirigida aos adultos menos escolarizados, tornando-se estas, aliás, praticamente inexistentes (Ávila & Aníbal, 2019). Só a partir de 2017, com o lançamento do Programa Qualifica, se procurou reativar a aposta na qualificação dos adultos e retomar os níveis de participação verificados aquando da INO (Ávila & Aníbal, 2019; Rothes *et al.*, 2019). O panorama das ofertas educativas formais está, entretanto, relativamente estabilizado, destacando-se os já mencionados processos de RVCC, os cursos EFA, as Formações Modulares Certificadas (FMC), e, ainda que com menor incidência territorial e quantitativa, as modalidades diversas disponíveis para conclusão do ensino secundário e a Formação em Competências Básicas (FCB) (CNE, 2022).

Quer pela aposta na educação de crianças e jovens, quer pela presença de modalidades de educação e formação de adultos como aquelas (e mesmo que estas sejam ainda insuficientes), ganham relevo as palavras contidas no estudo “Estado da Educação” (CNE, 2022), que nos diz que “A qualificação da população em idade ativa (15 a 64 anos) residente em Portugal tem vindo a aumentar”, tendo-se assistido a um “decrécimo da população sem nível de escolaridade ou com o ensino básico” e, em contraponto, ao “aumento da população mais qualificada, que concluiu o ensino secundário ou o ensino superior” (p.17). Paralelamente, no estudo da Fundação José Neves

sobre o Estado da Nação (2023), constata-se que, em 2022, mesmo abaixo da meta estipulada (15%), a participação de adultos em ações de formação e educação em Portugal (13,8%) superava a média europeia (11,9%). Embora estes dados sugiram um avanço significativo no sistema educacional português ao longo das últimas décadas, obscurecem algumas questões preocupantes na EFA.

Desde logo, é importante reconhecer que a escolaridade jovem continua a ser o principal fator responsável por este avanço, refletindo a progressão da escolaridade obrigatória, hoje de doze anos, e a aposta na democratização do acesso a níveis cada vez mais avançados de escolaridade e no combate ao abandono escolar. Este vínculo prolongado com a Educação Formal, contudo, deixou de parte muitos dos nossos adultos mais velhos e tem, assim, agravado o efeito desnivelador da escola, tendendo a desqualificar as gerações adultas em relação às mais jovens (as mais qualificadas da história do país). De acordo com a Fundação José Neves (2021), “75,2% dos jovens adultos (dos 25 aos 34 anos) têm pelo menos o ensino secundário completo, mas nem metade dos adultos mais velhos (35 aos 64 anos) concluiu esse nível de ensino (apenas 46,5%)”. Cria-se, assim, um fosso intergeracional no que se refere aos capitais académicos, “gerando, consequentemente, injustiças no acesso a oportunidades profissionais e sociais” (Rothes *et al.*, 2019, p.30).

Em relação à participação em atividades formativas, Portugal está acima da média da UE, mas abaixo da média dos países mais bem posicionados, revelando ainda alguma dificuldade em desacelerar o chamado “Efeito Mateus”. Por outras palavras, “a participação em atividades de aprendizagem no decorrer da vida, qualquer que seja a modalidade considerada, é tanto maior quanto mais elevado o nível de escolaridade alcançado”, significando serem aqueles que mais necessitariam de participar os que menos participam (Ávila & Aníbal, 2019, p.21). Os mais velhos (atentemos, aliás, para lá do limite estatístico dos 64 anos), menos escolarizados e com níveis de literacia mais baixos são, assim, os mais afetados.

Concomitantemente, é de destacar que “a taxa de participação dos indivíduos em atividades de aprendizagem vai decrescendo à medida que aumenta o respetivo grau de formalização” (Ávila & Aníbal, 2019, p.20). Em consonância com os padrões observados noutros países europeus, verifica-se uma priorização de atividades não-formais e informais em detrimento das ofertas

reconhecidas e regulamentadas pelo Estado, expondo certas barreiras institucionais e organizacionais. Esta tendência está em grande parte relacionada com a provisão educativa existente, que, em muitos contextos, pode ser limitada, inadequada ou insuficiente, especialmente para os menos escolarizados.

Na verdade, embora haja “um conjunto de respostas educativas orientado para o combate ao analfabetismo, a provisão do acesso a modalidades de educação básica e a promoção das competências de literacia das pessoas adultas” (Queirós *et al.*, 2021, p.104), este centra-se, essencialmente, na certificação escolar e/ou qualificação profissional. Há, para além do mais, a agravante de que “muitos programas de alfabetização ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população [...] não levando em conta as culturas e as linguagens locais” (Gadotti, 2009, p.14). Muitas vezes, os cursos de alfabetização, com requisitos de enquadramento e referenciais muito rígidos, estão reduzidos ao “ler e escrever letras, sílabas, palavras e frases que pouco ou nenhum significado têm” para as pessoas (Melo, 1997, citado em Cavaco, 2018, p.378). Aprendizagens, tantas vezes, abstratas, alienadas e alienantes, que apenas tentam esbater – sem grande sucesso, pela sua escassa abrangência – dados estatísticos tidos como deficitários.

A oferta formal tem resvalado, portanto, numa lógica de gestão de recursos humanos, pelos princípios que a orientam, isto é, “com vista à promoção da empregabilidade e à aquisição de competências válidas para o mercado de trabalho” (Lima & Guimarães, 2018, p.17). Esta abordagem tem-se mostrado inadequada para lidar com as complexas necessidades educativas da população adulta menos escolarizada em Portugal, até porque educar, alfabetizar, não é escolarizar.

Em suma, há que reconhecer que o setor tem alcançado progressos significativos, reduzindo gradualmente o atraso estrutural que o pauta. Todavia, não podemos ignorar que continuam a ser insuficientes no esforço pela concretização do direito à Educação Permanente, continuando Portugal a defrontar-se com este desafio dual.

Contrariamente à vontade manifestada pelo ex-primeiro-ministro português, António Costa, a verdade é que continuamos a “deixar muitas pessoas para trás” (citado em Cruz, 2023), negando-

lhes o direito à educação e a uma educação adequada às suas necessidades. Diante desta realidade, torna-se imperativo proporcionar oportunidades para que estas pessoas se alfabetizem num *continuum*, para lá da dita “idade própria”. Tem sido evidente como a oferta condiciona a procura, adesão, participação e envolvimento, pelo que é fulcral repensar as políticas, práticas e metodologias educativas.

Esta demanda exige um esforço societário, articulando as várias modalidades e agentes sociais. Afinal, a Educação Permanente é um direito que deve ser garantido pelo Estado, mas exige, também, que este saiba aproveitar o potencial da sociedade civil.

Só através do Estado, não se chegará a eliminar o analfabetismo na região. O atraso é muito grande e os governos precisam contar com a participação ativa da sociedade civil. Trata-se, pois, de construir uma aliança entre o poder público e a sociedade civil. (Gadotti, 2009, p.23)

Deste modo, importa, por exemplo, valorizar e investir nas iniciativas de educação não-formal que, a seguir à aprendizagem informal, se apresentam como aquelas com maior taxa de participação e que tão importantes têm sido para “a afirmação da educação de adultos e para uma indispensável reflexão crítica em torno da sua função social, das suas propostas programáticas e das suas práticas educativas” (Rothes, 2009, p.161). Entendamos a Educação Não-Formal como: o conjunto das “práticas sociais em que existe uma intencionalidade educativa manifesta, mas que não se concretizam por processos escolares conducentes a uma titulação académica” (Rothes, 2009, p.160). Iniciativas, designadamente de cariz comunitário, que, como afirmam Queirós *et al.* (2021), são “regra geral, de grande valia e relevância local, mas que se debatem com constrangimentos e dificuldades que obstaculizam o seu reconhecimento, continuidade e impacto” (p.105). Deste tipo de respostas são exemplo as atividades desenvolvidas por associações como a APEFA.

2.2. “PERCURSOS” ASSOCIATIVOS RUMO À CIDADANIA

[P]ercebe--se que, em 2021, mais de dois terços (68,1%) das que promoveram ofertas para adultos correspondem a uma grande diversidade, agrupada em “Outras”. [...] em “Outras” integram--se autarquias, empresas municipais ou associações de municípios, associações de desenvolvimento local, associações empresariais, associações socioprofissionais (...)(CNE, 2022, p.150).

Partindo das palavras de Armando Loureiro (2022b), “salientamos o papel das organizações e atores locais na definição e estruturação redeal de respostas endógenas e territorializadas” (p.62). As associações, enquanto construções autónomas e descentralizadas, têm vindo a promover iniciativas de mobilização sociocultural e de educação popular, incidindo, nomeadamente, sobre ações de alfabetização. Adotando uma lógica democrática-emancipatória, assente em dinâmicas participativas e num ativismo socioeducativo, desempenham um papel multifacetado, atuando como agentes de sensibilização, mobilização, facilitação de aprendizagem e promoção de oportunidades educativas inclusivas, que instigam o desenvolvimento pessoal e local (pensando globalmente), bem como o exercício democrático da cidadania (Lima & Guimarães, 2018).

As associações, de carácter sobremaneira coletivo e solidário com vista à intervenção social e comunitária, “têm-se assumido autênticas escolas fora da escola” (B.Nico & L.Nico, 2022, p.99), proporcionando ambientes de aprendizagem estruturados, mas, ao mesmo tempo, com processos educativos mais heterogêneos, livres e flexíveis. Uma espécie de sistema educativo paralelo ao sistema educativo oficial, que, contudo, o complementa e enriquece.

Neste enquadramento praxiológico, encontramos a APEFA. Criada em 2011,

é uma entidade sem fins lucrativos com a missão da promoção, defesa, valorização e desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, permanente e ao longo da vida, ao dispor de todos os adultos, de todas as idades, com os mais variados níveis de escolaridade, e em todas as geografias, com um conjunto de atores referentes da comunidade. (ANEXO B)

Inconformada com o decurso do campo de EA, esta entidade associativa procura ser, assim, uma resposta local com vista a enfrentar os desafios da baixa literacia da população adulta e do analfabetismo (literal, regressivo e funcional), valorizando a articulação das diferentes modalidades educativas: formal, informal, não-formal (Loureiro, 2022b, p.67). Neste âmbito, em 2018, surgiu a necessidade de desenvolver o projeto-piloto “Percurso de Cidadania – Alfabetização e Literacias”.

Presente em vários concelhos do norte do país, este projeto – no qual me integrei, assumindo muitos dos seus objetivos e pressupostos orientadores – assenta nos princípios da proximidade, envolvimento e cooperação, da governança partilhada, corresponsabilização e agremiação

interinstitucional (Loureiro, 2022a). Assim sendo, a APEFA assume-se como “copromotora”, congregando esforços, por exemplo, com juntas de freguesia (aqui, a de Paranhos), IEFP, CQ (neste caso, Centro Qualifica Árvore) e inclusive, instituições de ensino superior e centros de investigação, como a ESE e o inED – neste projeto tidas como entidades parceiras.

Na prática, o “Percurso” – como aqui será frequentemente designado – materializa-se na criação de oficinas de alfabetização e promoção da literacia, gratuitas, presenciais ou *online* (motivo pelo qual o projeto continua a ser tido como “piloto”), ambicionando a cidadania informada e ativa, bem como a inclusão social. Estas oficinas centram-se na “promoção de literacias básicas de leitura, escrita e matemáticas, conhecimento de Si e do Mundo, competências digitais e tecnológicas, e um desenvolvimento sociocognitivo e sociocultural” (ANEXO B), recorrendo, para isso, a uma metodologia tida como participativa, colaborativa e construtiva, e considerada próxima da advogada na IAP.

Com um referencial próprio, as sessões baseiam-se em temas e palavras geradoras, a partir dos quais se desenrolam os conteúdos, de forma interdisciplinar. Inspirada no método de Freire, esta prática educativa parte da historicidade, cultura e experiência de vida e profissional dos educandos para que, num processo significativo de codificação e decodificação das letras, os mesmos possam descodificar o seu mundo e agir nele (Freire,1974). Convoca-se o quotidiano para um diálogo com outros saberes, motivando e envolvendo os adultos aprendentes em todo o processo.

A operacionalização desta prática metodológica, na freguesia de Paranhos, no Porto (onde acompanhei o projeto mais de perto), demonstrou-me, contudo, as dificuldades de, nos contextos, se concretizar *ipsis verbis* os modelos que teoricamente preconizamos. Em entrevista à coordenadora, esta expõe, desde logo, os desafios da heterogeneidade dentro de um grupo e a necessidade de, não estando sempre presente, se estabelecer um plano de ação prévio. No primeiro caso, realça-se como “não é fácil atender a todos” (MA), pela diversidade de opiniões, ritmos e necessidades. Não obstante, sublinha-se como se procura dar uma resposta alicerçada na diferenciação pedagógica, que se apresenta como um elemento distintivo do projeto.

Essa preocupação pela adaptação das aprendizagens também se constata nos planos de ação, que são pensados mensalmente para sustentar a atuação de uma equipa pedagógica voluntária, em regime parcial: “Não posso exigir que os voluntários estejam todos os dias a fazer materiais e a planificar. Mas isso não impede que eu articule com a equipa” (MA). O tema “Portugal Ontem, Hoje e Amanhã”, atento aos 50 anos do 25 de Abril de 1974, foi pré-definido, bem como muitas das palavras geradoras, selecionadas pela sua atualidade e relevância na vida das pessoas. Contudo, os participantes nem sempre foram envolvidos na seleção das mesmas e na planificação do trabalho... Não obstante, diz a coordenadora do projeto, “Eu faço este alinhamento flexível que pode ser ajustado de acordo com a dinâmica que acontece no local” (MA). Um alinhamento realmente aberto que, inclusive, conflui com muitas das premissas do Referencial de Competências-Chave (ANQEP, 2021), mas ao qual os voluntários muito se agarram, desdobrando-se para o cumprir. Podendo ser, nalguns momentos, limitadora, esta questão tem, porém, a vantagem menos evidente de permitir uma mais fácil articulação do que é realizado nas oficinas com o trabalho dinamizado pelas equipas do Centro Qualifica, dando uma sequência formal aos processos de aprendizagem concretizados nas oficinas, designadamente através do desenvolvimento, com parte dos participantes, de processos de RVCC.

No cerne das inquietações, estão latentes, entretanto, outros elementos potenciadores e constrangedores que importa agora refletir: Recursos financeiros, técnicos e materiais; Espaço; Tempo; Voluntariado (recursos humanos).

Logo à partida, a escassez de recursos financeiros, técnicos e materiais parece um problema transversal aos vários contextos de educação não-formal:

“Não temos qualquer apoio. [...] Temos equipamento informático porque há dois anos o “Percurso” foi financiado pelo programa Bairros Saudáveis e aí conseguimos algum equipamento para comprar para as pessoas [...] Só com estas parcerias conseguimos ter condições para implementar as oficinas.” (MA)

Este problema é, porém, atenuado por uma grande potencialidade do projeto, territorialmente integrado: a colaboração entre as várias instituições copromotoras. Como notado por Rothes *et al.* (2019), cria-se uma rede local de iniciativas diversificadas que, sensibilizadas para a problemática, favorecem a consolidação de centros locais de recursos. Há uma ação conjunta e continuada que permite, nomeadamente, que o percurso educativo desenvolvido com a APEFA,

não creditado, possa ter, como acima se referiu, repercussões na certificação desejada por alguns dos adultos aprendentes, através de RVCC. O mesmo pode dizer-se do apoio da Junta de Freguesia de Paranhos:

"Porque nós estamos aqui neste espaço, na Casa da Cultura, porque houve uma junta de freguesia que nos disponibilizou espaço [...] o IEFEP que encaminhou as pessoas [...]"(MA)

Nesta sequência, importa elucidar sobre o Espaço, enquanto esfera que beneficia dessa coordenação entre entidades. O "Percurso" decorre na biblioteca da Casa da Cultura de Paranhos, realizando-se lá as oficinas de alfabetização e literacias. Este espaço, embora calmo, limpo e bem equipado, apresenta limitações significativas. O principal desafio é o seu tamanho reduzido, que tornou impossível acomodar todos os participantes simultaneamente. Esta restrição impediu não só a realização de atividades conjuntas com todos os envolvidos, dividindo-os, mas também a execução de práticas mais dinâmicas e até implicando investimento físico, que poderiam enriquecer a experiência educativa. O ambiente de silêncio requerido para a leitura, por sua vez, inibe a realização de atividades mais colaborativas e interativas, limitando a diversidade das abordagens pedagógicas exploradas. É caso para questionar se, delimitando as condições e disposições, será o espaço adequado para alcançar os objetivos de um projeto inovador...

Ora, esta questão leva-me igualmente à coordenada Tempo, até porque o próprio espaço apresenta um horário determinado. Muitas vezes, imperava nos discursos dos sujeitos a ideia de "falta de tempo", "perda de tempo" e "aproveitar o tempo", demonstrando como este a todos inquieta, constantemente controlando-se o *tíc-tac* algemado ao pulso.

De facto, com menos uma oficina este ano, precisamente a de "Artes e Cidadania", o projeto contou com apenas uma sessão às segundas, para o grupo A, e uma às sextas-feiras, para o grupo B, cada uma com duas horas. Uma questão que impedia um acompanhamento mais consistente, levando os adultos aprendentes a comentar que não conseguiam consolidar as suas aprendizagens - "Para a semana já não me lembro" (Apêndice F) -, nem dar continuidade aos seus trabalhos: por vezes, interrompidos para atender a outras demandas; ou, quando davam por ela,

começado um novo mês e novo plano, já se levantava outro tema, não conseguindo finalizar as premissas do anterior (Apêndice F- S²18). Percepções corroboradas pela equipa pedagógica:

“Estas pessoas que realmente não sabem ler nem escrever, para começar precisam de alguma intensidade; de sistematização, senão esquecem de tudo” (dinamizadora voluntária, F.; ver Apêndice E)

Ao mesmo tempo, sentia-se a urgência de rentabilizar o pouco tempo, de o tornar produtivo, de ver resultados efetivos e imediatos. Sentia-se uma certa impaciência e frustração quando não eram desenvolvidas atividades concretas que fossem, diretamente, ao encontro do seu foco central - “aprender a ler, escrever e fazer contas”. Sentia-se a ânsia por praticar, treinar e sentir-se a progredir, munindo-se de aprendizagens vivas, porque úteis e aplicáveis. Fatores que afetavam, pontualmente, o seu envolvimento e motivação.

Paralelamente, este constrangimento condicionou “as possibilidades de reflexão e inovação pedagógica e a capacidade de escapar a uma certa inflexibilidade nas metodologias e soluções didáticas adotadas” (Queirós *et al.*, 2021, p.107). Neste tempo insuficiente, tornava-se difícil articular todos os saberes pretendidos na ótica “do aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver”, a que fazem menção (ANEXO B). Nas sessões em que participei notava-se a dificuldade em balancear entre a contextualização do tema, nos *powerpoints*, e os momentos práticos: não só os de escrita e preenchimento das fichas, mas de discussão e verdadeira interação entre os elementos, mobilizando e confrontando as suas (con)vivências.

Não obstante, os adultos aprendentes referiram a subdivisão dos grupos (grupo de iniciação e grupo de aperfeiçoamento) como um aspeto que ajudava a minorar esse obstáculo, agilizando as sessões ao respeitar o ritmo de cada um e ao adequar-se às diferentes dificuldades/expectativas. Acresce ainda, como potencialidade, a disponibilidade das dinamizadoras para orientar sessões extra de apoio ou para se articularem de modo que os grupos se sentissem livres de participar em qualquer sessão. Mas questiono: Será uma questão de ter apenas mais sessões ou de repensar o modo como se está a desenvolver as sessões?

² Este “S” passará a ser indicativo da sessão a que se faz referência, no Diário de Bordo (Apêndice F).

Em relação ao voluntariado, percebe-se que se trata de uma pedra angular do projeto. Por um lado, permite que o “Percurso” disponha de recursos humanos numa ótica custo-benefício positiva. Por outro lado, “Pode ser um ponto fraco”, uma vez que a difícil captação de voluntários tem impedido a realização das oficinas em certos locais (MA). A meu ver, esta questão gera uma certa dependência do Projeto face às contingências da disponibilidade de pessoas; apesar dos critérios de seleção (ANEXO B), este vê reduzido o seu poder de escolha quanto ao perfil de educador/a de adultos de que pode dispor.

“Aqui, em Paranhos, correu muito bem, porque as equipas vêm e as pessoas, normalmente, ficam de uma edição para as outras” (MA). Neste ano, contava, assim, com a permanência de quatro pessoas voluntárias, três mulheres e um homem, reformados e com experiência em formação, pela qual nutrem grande prazer. São atores locais, com realidade geográfica e idades próximas da maioria dos adultos aprendentes, encontrando pontos de identificação e familiaridade com estes (mesmo persistindo distâncias culturais e sociais relevantes e alguma formalidade). Com diferentes qualificações, constituem uma equipa multidisciplinar que consegue dar resposta aos distintos objetivos das oficinas: desde uma professora de ensino básico, a apoiar na alfabetização do grupo de iniciação, a um engenheiro informático, voltado para as TIC. São realmente pessoas comprometidas com a missão educativa, entusiastas com cada conquista dos adultos, voluntaristas e com muita vontade de ajudar. Segundo os adultos aprendentes, parecem corresponder a muitas das características a que associam a bons formadores (dinamizadores): ser responsável, formado(a), atento(a), empático(a), paciente, educado(a); saber falar e perceber bem o/a aluno(a) (Apêndice F-S18).

Apesar de tudo, algumas participantes foram partilhando divergências com a abordagem pedagógica de alguns dinamizadores, admitindo que as explicações nem sempre lhes eram claras e que, por vezes, sentiam que os desafios eram desajustados àquilo para que se sentiam preparadas. Para além disso, percebeu-se a dificuldade, por parte de alguns voluntários, em apoiar adultos que, por exemplo, ainda não reconheciam certas letras. Esse processo de alfabetização, ainda muito preliminar, parece exigir determinadas competências de ensino que nos são (incluo-me) um pouco alheias. Acresce que nem todos parecem alinhados com o método do “Percurso”, revelando, em contrapartida, uma postura mais próxima da “escola tradicional”, às vezes com tons paternalistas e meritocráticos (Apêndice E). Parece levantar-se a necessidade de

uma maior formação da equipa, para tentar deter um maior domínio da dimensão axiológica, epistemológica e metodológica da Educação de Adultos advogada, bem como, talvez, um maior acompanhamento por um profissional a tempo inteiro (Alcoforado, 2022).

Concomitantemente, talvez pela heterogeneidade do perfil de voluntários e carácter esporádico dos contactos, sentia-se um certo distanciamento entre os mesmos, que se manifestava em laços pouco sólidos e numa comunicação pouco fluída e com algum ruído. Esta situação adquire relevo se atentarmos que cada sessão é orientada em pares. Trata-se de uma organização pensada para fomentar a colaboração num contexto cheio de complexidades, bem como a mútua “regulação” (MA), mas nem sempre é possível prevenir desinteligências e desentendimentos. Afinal, orientar uma sessão a dois exige diálogo e articulação, mas verificaram-se algumas dissonâncias pedagógico-didáticas, nem sempre confrontadas, que expunham aos participantes alguma falta de coesão e organização conjunta da sessão, tornando-a, a seus olhos, mais confusa (Apêndice F-S18). Os adultos aprendentes, ainda assim, referiram a necessidade de ter mais formadores em cada sessão, para um acompanhamento mais individualizado, deixando-me a refletir como seria essa dinâmica, tendo em conta as dificuldades de relação percebidas até então.

Apesar de tudo, foi importante constatar que os adultos aprendentes reconheciam que, no “Percurso”, conseguiam aprender muita coisa, considerando que o projeto tem imenso “potencial” e que “tem valido a pena” (Apêndice F-S18). Por outro lado, as dinamizadoras voluntárias, no questionário a que responderam (Apêndice B), consideraram-no inovador, “bem estruturado, muito completo e que vem preencher uma lacuna na formação de adultos, ao nível das competências básicas”.

2.3. O/AS PROTAGONISTA/S³

E eis que entra em cena o elenco que importa agora caracterizar:

Jojo: “Digna”, assim se descreveu. Apesar de, no grande grupo, encontrarmos um elemento na casa dos 30 anos, no grupo que a mim se juntou, esta foi a protagonista mais nova: tinha uns

³ Os nomes apresentados são fictícios, tendo sido escolhidos pelos participantes; os adjetivos foram elencados na sessão 18 – ver apêndice de Diário de Bordo (Apêndice F).

fabulosos 43 anos. Natural de Moçambique, não tinha escolaridade, o que lhe dificultava a procura de emprego em Portugal. Viúva e com filha menor, disse que estava ainda a “apalpar as letras”, nomeadamente para poder ajudar a filha na escola, promovendo a literacia familiar. Embora reconhecesse que a vida não tem sido fácil, o seu rosto sobressaía sempre com um sorriso enorme. Assim, apesar da sua irregular assiduidade, sempre que estava presente transmitia uma energia vibrante que, por vezes, me lembrava a ingenuidade brincalhona de uma criança.

Sónia: “Lutadora”, é o adjetivo que escolheu para se caracterizar. Natural de Sernancelhe, Sónia, de 53 anos, cresceu num meio rural, onde, desde pequena, ajudava a família na agricultura ou a servir em casas, onde o seu pai era caseiro. Os tempos exigiam mão de obra e aprender a ler e escrever não pareciam prioridades, pelo que não conseguiu concluir o 1º ciclo. Revoltada, culpava o desinteresse dos professores, que estavam sobretudo preocupados com que ela lhes cumprisse as tarefas domésticas. Era notório como ainda se ressentia desta experiência passada, demonstrando-se, em contrapartida, nesse momento, uma adulta sedenta por saber mais. Estava desempregada e ansiava encontrar um trabalho que a satisfizesse e lhe desse a sua independência financeira. Dedicada e curiosa, aprendia com muita facilidade. Lia e escrevia com fluidez e o rigor de quem o quer fazer da melhor forma e ser, cada vez, melhor. Apesar da sua timidez, viria a ser um dos meus suportes para apoiar as colegas com maiores dificuldades. Emociono-me a pensar que, um dia, quem sabe, poderá ser uma das dinamizadoras voluntárias...

Carolina: Natural de Oliveira do Douro, Carolina tinha 55 anos, não tinha escolaridade e encontrava-se desempregada. Não reconhecia as letras e denotava alguma dificuldade com números e cálculos. Ansiava por conseguir ler uma frase, mas, por dificuldades económicas, fragilidades familiares e alguns problemas de saúde, tendia a ausentar-se, comprometendo o seu processo de aprendizagem. Dependente de terceiros na resolução de assuntos diversos, por vezes, denotava alguma dificuldade em afirmar as suas próprias opiniões ou em assumir um posicionamento crítico. Constrangida, nem sempre reconhecia as suas dificuldades, escudando-se no cansaço e na distração. Inicialmente, hesitava no contacto com o diferente, embrenhada em ideias preconcebidas, mas era sensível e de um coração que facilmente se emocionava.

Maria: Foi a última participante a integrar o grupo das quintas-feiras. Natural do Brasil, com 59 anos, era a única que estava empregada. Apesar de se considerar insegura, definiu-se como uma

mulher batalhadora, que cedo saiu de casa dos pais e se aventurou num novo país. Soletrava cada palavra, descortinando-a letra a letra, ao invés de a encarar como um todo. Era notório como, por vezes, o seu próprio vocabulário obstaculizava a intenção do seu discurso. Frequentemente, portanto, duvidava que estivesse a dizer a coisa certa ou a transmitir realmente o que pensava.

Rita: “Corajosa”, assim se definiu esta mulher que me transmitia o peso de uma vida que, contudo, não lhe conseguiu retirar a poesia da palavra. Natural de Vila Nova de Gaia, com 59 anos, durante muitos anos trabalhou junto de crianças. Contudo, estava já num desemprego de longa duração. Frequentemente, escudava-se na idade, considerando-se demasiado velha para reter o que quer que fosse; dizia “Chega-se a uma idade e já não sonhamos”. A verdade é que, resiliente, persistiu no seu percurso de aprendizagem, revelando-me como este pode ser uma forma de enfrentar o desencantamento pelo mundo. No “Percurso”, onde é uma das participantes mais antigas, já concluiu o 2º ciclo e estava, este ano, a preparar-se para a certificação de 3º ciclo. Muito participativa, sempre predisposta a contra-argumentar, Rita demonstrava que este seria também um espaço para contornar a solidão, para se evadir da realidade. Parecia, contudo, fechada na sua bolha, a que nem sempre se conseguia chegar ou desvendar... Com fricções já antigas com outros membros, acabaria por desistir das sessões de quinta-feira, após a viagem no âmbito do Erasmus+ (ver mais à frente neste Relatório).

Irina: Natural de Paranhos, de 61 anos, reconhece que nunca lhe faltou nada, mas que não se revia na escola e que os professores se limitavam a “mandar recados”. Acabaria por abandonar e ficar com o 1º ciclo do ensino básico. Com uma personalidade bem vincada, sem pudores, considerava-se forte e não hesitava em intervir e em fazer-se ouvir perante situações do seu desagrado. Ainda assim, a frio, conseguia colocar em perspetiva o seu comportamento e debatê-lo, procurando compreender junto das outras pessoas se agiu da melhor forma. Após a empresa onde trabalhava ter fechado, encontrava-se, à data, desempregada e era cuidadora da mãe. Contando com o apoio da filha neste regresso à formação, umas vezes não valorizava a importância desta nova experiência educativa, tendo em conta tudo quanto já conquistara, outras vezes culpava-se pelas suas dificuldades, afirmando “eu é que sou burra” (Apêndice F-S17).

Jorge: Nasceu em 1959, em Angola, mas, sendo filho de pais portugueses, e na sequência do 25 de Abril de 1974, viria com a sua família para Portugal. Com problemas auditivos – que, inclusive,

limitam a sua oralidade -, nunca teve a oportunidade de frequentar a escola ou de arranjar, oficialmente, um emprego. Inicialmente, sentia-se a sua frustração por não conseguir compreender o que era dito, bem como por não se fazer compreender na clausura das palavras. Era frequente recorrer à irmã, Marina, para facilitar a comunicação, quase como uma tradutora. Por mais entusiasmado que estivesse, era notório como esta situação constrangia a sua participação, inquietando-me por o envolver. Descobriria que, para além do homem forte que se descrevia, Jorge era extrovertido, expressivo e desenhava lindamente: eis a sua comunicação.

Bernardina: “Independente”, assim se caracterizou e assim a vejo. Natural de Cabo Verde, nasceu em 1954 e, pelo alegado desinteresse dos pais, a braços com dificuldades, não conseguiu frequentar a escola. Inconformada, sempre lutou por melhores condições de vida, certa de que poderia ser ela a determinar os seus caminhos. Zelosa da sua autonomia, Bernardina, reformada, adora viajar, para conhecer mundos, e, há dois anos atrás, decidiu voltar a “estudar” no “Percurso”, caminhando para o 3º ciclo do ensino básico. Era bastante participativa, sendo um dos motores do grupo. Apesar de relutante em debruçar-se sobre o passado ou em expor assuntos da sua esfera privada, animava as discussões com as suas opiniões, sempre aberta ao diálogo. Não obstante, revelava-se hesitante diante de conflitos, optando muitas vezes por se retirar, alegando que chegou a um ponto da sua vida em que “já não está para se sujeitar” a situações ou personalidades dissonantes. Certa dos seus limites, transmitia confiança, mas as letras fragilizavam-na, colocando-a num papel de vulnerabilidade no qual não se reconhecia.

Marina: Irmã de Jorge, estava nas várias sessões para o apoiar e não no estatuto de “formanda”. Natural de Angola, com 71 anos, Marina, ao contrário do irmão, tirou uma licenciatura em Serviço Social e sempre trabalhou, encontrando-se agora na reforma. Desde as primeiras sessões, deu para perceber que se resguarda no qualificativo de “Prestável”, como se descreveu. Mais introvertida, foi partilhando como os valores que lhe foram ensinados, a opinião dos outros e, com isto, a sua autocensura, a condicionavam. Assim, dominando as outras competências, esperava na sessão das quintas-feiras poder ultrapassar a sua inibição e soltar-se com confiança. A sua predisposição para ajudar, aliada ao seu saber, seria uma mais-valia no desenvolvimento das sessões, para dar resposta às diferentes necessidades do grupo.

Carla: Natural de Miragaia, esta é a participante mais velha, com 72 anos. Cheia de cor e artefactos, quem olha para ela ignora as adversidades pelas quais já teve de passar e continuava a enfrentar, servindo-lhe bem o adjetivo de “Forte” que se atribuiu. Em pequena apontada com “défice cognitivo”, não conseguiu fazer o 1º ciclo, e, sem uma estrutura familiar estável, do colégio foi para outras instituições, nunca tendo tido um emprego. Apesar de também ser uma das participantes mais antigas, ao contrário das outras duas, ainda não concluiu a certificação. A sua cabeça, por vezes, viajava, tornando os seus discursos um pouco confusos ou repetitivos para quem os ouvia. A sua postura, por seu turno e às vezes, infantilizava-se, revelando ser uma pessoa com quem nem toda a gente sabe lidar. Sempre em passeios, era uma pessoa bem-disposta, expressiva e atenciosa; uma caixinha de surpresas pronta para fazer a festa, brincar e ajudar.

De cerca de 15 adultos aprendentes, no conjunto das sessões do “Percurso”, estas foram as protagonistas (e o protagonista) que me acompanharam de forma mais consistente, às quintas-feiras, na construção do projeto. Na verdade, apenas são breves notas de um conhecimento que pude construir com elas/ele e sobre elas/ele. Olho em retrospectiva consciente de que pouco soube e pouco sei daquelas pessoas, individualmente, cujas existências extrapolam os limites da palavra aqui redigida. Mas, ainda assim, foi muito o que aprendi.

Segundo Timóteo & Bertão (2012), “É a partir da continuidade da relação, que se pretende que seja significativa para os sujeitos, que se poderá criar as condições para o aprofundamento do conhecimento, considerando a intersubjectividade na sua construção” (p.23). E assim foi. Sinto, assim, que as conheci muito de forma intuitiva e relacional. Conheci-as por conversas, por perspectivas de outras pessoas, pelas reações, dúvidas, emoções e, claro, pelos laços que, inevitavelmente (humanamente!), fui formando com cada uma.

Não “analisei” estas atrizes e ator, eu (con)vivi-os na sua singularidade e na efervescência do seu todo. E que grupo heterogéneo! Nove mulheres e um homem (o género feminino prevalece, quer na equipa pedagógica, quer aqui), com idades entre os 43 e os 72 anos e naturais de sítios tão distintos, nomeadamente de países e culturas diferentes. Uma caracterização que revela como “adulto” é um qualificativo muito complexo, desafiando as definições meramente estatísticas, construídas em torno de limites etários estritos, ou as definições homogeneizantes do ponto de vista sociocultural. Ora, pois, aqui tínhamos a prova de que a Educação vai para lá de qualquer

limite etário ou de qualquer visão redutora do que é a pessoa adulta “a alfabetizar”. De “adultos”, estas pessoas passaram a ter nome, idade e mais notas biográficas, para depois passarem a ter uma personalidade e uma história...

Estas pessoas são, entretanto, património vivo de uma democracia por cumprir. São bagagens únicas e diversas que, contudo, encontram pontos de confluência. É indiscutível que, nos seus discursos e vivências, podem ser encontrados padrões comuns, experiências que se materializam em obstáculos, estratégias e vontades comuns. Para o desenho do projeto, foi fundamental refletir o que trazia cada um destes seres ao “Percurso” e, posteriormente, às oficinas de quinta-feira- o que os juntava ali, mesmo que alguns tenham participado e, depois, abandonado. O grupo pulsava em vozes que, distintas, se uniam num coro que era necessário escutar.

Desde logo, através das suas linhas de vida (Apêndice G), compreendi que todas aquelas pessoas se viam envoltas em altos e baixos, marcados por momentos de muitas dificuldades, de luta e de um presente de incertezas (de espera pelo que possa vir, de deixar acontecer...). A partir daí, adentrámos por outro ponto, que a todos afetava, exceto a Marina: o analfabetismo e a baixa literacia.

“Há aqueles que não sabem mesmo ler e escrever, independentemente da idade [...] Analfabetos literais. Depois há pessoas que têm papel, certificado que comprova determinado nível de escolaridade, mas que a escolaridade não corresponde às competências que na realidade essas pessoas têm. Portanto, o certificado formalmente, para um concurso, as pessoas têm, mas depois a prática, o conseguir responder a resolução de problemas que envolvam a leitura e a escrita, as pessoas não conseguem. Há esse analfabetismo funcional. E depois há aquelas que até sabiam algumas coisas, mas que por falta de uso [...]”(MA)

Como se constata nas caracterizações, também neste aspeto “Não há um perfil padrão” (MA). Ao contrário do que tantas vezes brincamos no teatro, não há uma figura-tipo de “analfabeto”: estas pessoas com baixas competências de literacia e numeracia podem ser de várias idades, nacionalidades, trabalhadoras e desempregadas, até com escolaridade certificada. Tão pouco se escolhe ser analfabeto, sendo absurdo o pensamento da responsabilização individual. Aliás, como refere Cavaco (2018), “O analfabetismo é um fenómeno com raízes sociais, culturais e políticas e não resulta, regra geral, da opção e da incapacidade das pessoas” (p.372).

A maioria destes adultos nasceram ainda antes do 25 de Abril de 1974, vivendo, muitos deles, um tempo em que a escolaridade não se revelava verdadeiramente “obrigatória” e em que o direito à

educação básica não era assegurado. A generalidade dos participantes aqui referidos não tinham o 1º ciclo do ensino básico e apenas três tinham o 2º ciclo, uma das quais certificada, recentemente, na sequência da sua participação no “Percurso”. A maioria teve de interromper prematuramente os seus percursos escolares, tornando-se pessoas adultas muito cedo, ao assumirem responsabilidades laborais.

Na sessão 2 (Apêndice F), por exemplo, expuseram as razões por detrás desse abandono escolar, relevando o impacto das dificuldades económicas que as famílias enfrentavam, o desinteresse demonstrado pelos pais, a negligência de professores e a incapacidade das escolas em motivar e dar resposta a alunos com necessidades específicas. Sendo um grupo essencialmente feminino, na sessão 17, as participantes tornaram evidente o impacto das desigualdades de género, que retinham as mulheres em tarefas domésticas, levando Bernardina a afirmar: “A escola não era para nós” (Apêndice F). Mesmo atualmente, apontam algumas barreiras socioeconómicas e constrangimentos familiares que dificultam despende mais tempo ou arcar com despesas, como as de deslocação, para participarem nestes espaços de formação.

Desde logo, o grupo reconhecia que “uma pessoa que sabe ler e escrever tem mais oportunidade de emprego” (Apêndice F-S11), demonstrando, tal como referido por Rothes *et al.* (2019), que “Estamos perante um mercado de trabalho cada vez menos complacente para com os adultos que não disponham de competências de literacia e de outras competências essenciais” (p.24). Se, outrora, mesmo com baixo capital escolar, iam cumprindo os requisitos, com o tempo vão acumulando desqualificações, sendo mais difícil fazer face à instabilidade laboral, tornando-se mais vulneráveis à rutura dos laços de participação orgânica (Paugam, 2017), tantas vezes fulcral na construção das suas identidades e (preservação de) aprendizagens. A maioria dos elementos admitia ter trabalhado, mas encontrava-se, naquele momento, desempregada, alguns de longa duração, subsistindo de apoios sociais; outros há que trabalharam e trabalham, mas com menor poder de escolha, e assente, essencialmente, em ocupações de baixos salários. Assim, “trabalho” aparecia sempre, simultaneamente, como necessidade e desejo.

Por outro lado, neste grupo, constatava-se uma tendência para a rutura dos laços de cidadania. Muito embora se revelassem ao corrente de acontecimentos nacionais e mundiais, apresentavam uma certa passividade, contrastando com a atitude pessoal, (pro)ativa, que tanto identificam na

superação dos principais desafios das suas vidas. Logo na primeira sessão da oficina, alguns elementos até estranharam o conceito de “cidadão” e centraram-se mais nos deveres do que nos direitos (Apêndice F). Para os vários elementos, o seu papel cívico e político centrava-se em responsabilidades, não acreditando no contributo da sua agência individual. Denotava-se, nos seus discursos e posicionamentos, que se sentiam incapazes de fazer parte da mudança, mesmo que em pequena escala, de uma realidade que os angustia. A palavra final seria dos “grandes” decisores, não sendo as suas vozes ouvidas, entregando-se a fatalismos, a uma visão determinística do mundo e a uma resignação que obscurece o sonho e acinzenta a esperança.

Paralelamente, o grupo, em vários momentos, expôs como não dominarem a leitura e escrita condiciona o exercício da sua liberdade e enfraquece a sua autonomia, por mais independentes que se queiram assumir. Partilharam, com alguma vergonha, que são impelidos a pedir ajuda, até a desconhecidos, nas mais pequenas ações do quotidiano, e que os frustra não conseguirem dar vazão à suas próprias papeladas, tendo de “dar a vida a saber”, como, por vezes, referiam. Jojo afirmou: “É chato...”; Bernardina contrapôs: “É humilhante!” (Apêndice F-S11). De acordo com Cavaco (2003), trata-se, no fundo, de uma estratégia de compensação em que “os indivíduos recorrem ao saber daqueles que estão mais próximos [...] para realizarem determinado tipo de tarefas para as quais não apresentam as competências de literacia necessárias” (p.135). Todavia, percebe-se que muitos dos familiares alimentam essa dependência, realizando as tarefas por si, ao invés de “ensinarem a pescar”. Ficam, assim, entregues a intermediários, numa relação perversa de poder que os deixa subalternizados e suscetíveis a discursos e ações alheias.

Imbricadas neste cenário, estas pessoas, frequentemente, são relegadas a uma posição de excluído-periférico, levando-as a duvidar do seu lugar de sujeito, percebendo-se, nos seus subtextos, um baixo autoconceito e autoeficácia (Apêndice F-S4). A priori, dão-nos a conhecer pessoas fortes e seguras de si, transparecendo uma autoestima saudável. Entre as suas contradições, contudo, compreende-se que vão criando capas de proteção para que não as desvalorizem à partida, com um qualquer rótulo de “analfabeta”.

Numa sociedade que se rege pela cultura letrada, mencionaram que ser “analfabeto” é invocado de forma pejorativa, como aquele que é ignorante. Consideram que a discrepância de qualificações leva a que os que se julgam a saber mais se sobreponham: “Não sou inferior, mas

sinto” (Apêndice F-S11). Tal como Cavaco (2018) aponta, percebe-se também aqui que acabam por interiorizar o estigma social, manifestando “uma desvalorização dos seus saberes e da sua cultura, ou seja, dos elementos estruturantes da sua existência e identidade” (p.373).

Assim, foi perceptível nas várias sessões que acompanhei e orientei que havia uma certa dificuldade em expressarem, nomeadamente verbalmente, uma imagem concreta de si, uma autoanálise e autorreflexão, sobretudo pelos elementos que estavam num processo mais inicial de alfabetização. Em certos momentos, abstinham-se de uma abordagem mais introspetiva e da exposição das suas memórias e narrativas, outras vezes parecia catártico, mas de confusa explanação. Ademais, desencantados, revelavam uma frágil visão prospetiva sobre si e sobre o mundo, com um projeto de vida ancorado sobretudo em valores materialistas (Inglehart, 1997): “Saúde, Dinheiro, Trabalho” (Apêndice F).

Convenceram-se da sua incapacidade, pelo que, frequentemente, pediam desculpa pelas suas dúvidas, escudavam-se na idade e agradeciam pela “paciência” (Apêndice F-S6). Por vezes, pareciam de opiniões vincadas, mas nos exercícios iam demonstrando alguma falta de confiança no que faziam, procurando validação. O erro, nessa sequência, era algo inquietante, sobretudo perante o outro, uma vez que, a seus olhos, podia atestar um rótulo com o qual não se identificavam. Por outro lado, embora apontassem que “A melhor escola é a da vida” (Apêndice F-S2), e que, com ela, foram concretizando tudo quanto são hoje, a verdade é que, volta e meia, pareciam subvalorizar a importância de alavancar as suas experiências/ vivências pessoais no processo de aprendizagem, por se afigurarem saberes decorrentes do desempenho dos seus vários papéis e interiorizados como banais ou irrisórios.

Neste quadro, todos os elementos reconheciam a necessidade de desenvolverem as competências de literacia e regressarem assim a percursos de formação. Encaminhados por instituições ou por iniciativa própria, indiscutível é que, voluntariamente, todos os adultos do “Percursos” denotavam grande vontade de (re)aprender, mostrando-se extremamente focados no seu *mantra*: “Aprender a ler, escrever, fazer contas” e, pelo meio, desenvolver as competências digitais.

Regressavam com a imagem que haviam preservado de Escola ou com a representação que a cultura dela lhes foi divulgando. Traziam consigo um conceito de Educação muito formal, conectado com a Escola tradicional, e assumiam a postura de “aluno”, numa lógica o mais das vezes “bancária” (Freire, 1974). No conforto da cadeira, esperavam por indicações superiores e iam à procura de respostas, essencialmente, numa perspectiva de saber-saber e saber-fazer. É compreensível, assim, que, no decorrer das sessões do nosso projeto, por duas vezes, tenha sido questionada a minha postura enquanto “professora”. Ao invés de se considerarem corresponsáveis pela sessão, perante o conflito ou a tomada de decisões, o grupo tendia a assumir o lugar de espectador/recetor e exigir, por sua vez, que eu, encarada como “demasiado boa”, assumisse, em contrapartida, um “pulso firme” e uma voz de comando, garantindo a ordem e o controlo e implicando, se necessário, uma ação de reprimir e apartar (Apêndice F-S9).

Concomitantemente, enquanto grupo, inicialmente, apresentavam-se um pouco desconectados, como meros “colegas de carteira”. Esta dinâmica interpessoal expunha o impacto da divisão dos grupos, a escassa interação efetiva e afetiva e, noutros casos, um histórico de relações nem sempre coeso. Sentavam-se, faziam as suas tarefas individualmente e, passado duas horas, seguiam as suas vidas fora daquele espaço. Estava latente o distanciamento que alimentava preconceitos, desconfianças e um certo despique. Impacientavam-se por se parar para escutar o outro, não se demorando com o que ou com quem não se identificavam, e tendiam a falar uns por cima dos outros, não respeitando a vez e não sabendo lidar com opiniões divergentes, críticas e com o confronto, tidos como ataques pessoais.

Apesar disso, era um grupo que gostava de ser desafiado, com sentido de humor, predisposto a ajudar e com garra, recheado de pessoas cheias de caráter, empenhadas, responsáveis, pontuais e que ultrapassavam os conflitos sem guardar rancor. Com muita vida a ensinar, eram também pessoas comprometidas com a aprendizagem, ainda que, por vezes, ao início, fosse recorrente o discurso de desistência perante uma contrariedade.

No primeiro dia da nossa oficina, deu para deslindar as expectativas neste percurso e as vontades para lá do seu “mantra”. Compreendendo este como um possível espaço alternativo e complementar, explicitaram, nomeadamente, a vontade de quererem conviver e distrair-se; exercitar a memória, como uma das suas principais estratégias de superação (Cavaco, 2003);

apurar a imaginação; deixar de ter vergonha e serem mais comunicativas; compreender o sentido por detrás das letras; melhorar a oratória; aprender mais (Apêndice F-S1).

Com isto em mente, fiz minhas as palavras da MA: “queremos trabalhar a partir do patamar onde a pessoa está. Também não queremos ensinar o que já sabe. Queremos exatamente posicionar a pessoa e começar a crescer daí para cima e atender a cada uma das pessoas” (Apêndice D).

2.4. O MEU PAPEL

Por fim, debruçar-me sobre a realidade para a analisar criticamente é compreender-me, desde logo, como parte dela. Afinal, comunicando com o contexto também eu o transfiguro. Também eu fui, em mim mesma, constrangimentos, potencialidades e, inquestionavelmente, recurso, no desempenho de um papel que em cada interação me sentia a apreender.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (Freire, 2022a, p.74-75)

Em primeira instância, também eu me integro na diversidade do conceito de adulto aprendente—uma jovem adulta, mestranda e artista, surgindo quase em contraponto. Foi com este perfil que me aventurei neste contexto de Educação de Adultos, não sem incertezas e medos. Desde logo, entregava-me a um grupo em processo de alfabetização para o qual equacionei ter as ferramentas adequadas: ler e escrever já me pareciam tão naturais... Como explicar que um *b* é um *b*? Como apoiar no desenvolvimento destas competências básicas, se me faltariam as valências pedagógicas das mesmas? Por outro lado, vendo-me, essencialmente, como atriz/artista, que educadora social seria eu para lá do teatro? Paralelamente, até a minha idade parecia um problema.... Teria maturidade suficiente para ir ao encontro daquelas vidas complexas e com uma história mais longa do que a minha? Conseguiria criar a aproximação e identificação necessárias, quando nem sequer habitei a mesma dimensão espaço-temporal? Seria capaz, para lá das distâncias etárias e da deferência que elas introduzem, de afirmar a minha posição como outro sujeito da relação? Conseguiria ter em mim autoridade, quando neles a reconhecia, por serem adultos mais velhos? (Apêndice F-S9)

[E]ducar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 1985, citado por Mendes, 2022, p.19).

Parecia fácil duvidar que conseguisse ser uma mais-valia neste contexto. Foi preciso, no mesmo exercício de empatia com o grupo, encontrar as potencialidades de eu ser este sujeito e não outro. Começando por responder às últimas questões, ressoaram-me as palavras de Gadotti (2009) “A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas” (p.26). Não tardei, então, como instigado por esse autor, a encarar-nos como uma comunidade de aprendizagem, em que, no bonito encontro entre gerações, confluíamos para um interesse comum: todos aprenderíamos – e, nisto, todos ensinaríamos.

Eu também tenho a minha narrativa e sou fascinada pela dos outros – não poderia ser idadista de mim própria. É certo que preservaria a terceira pessoa nos meus discursos perante dinamizadores e grupo de adultos aprendentes. Por sua vez, ocasionalmente, ouviria “Não é do seu tempo...” ou “Tem idade para ser minha filha”; e, frequentemente, numa abordagem carinhosa, teria o meu grupo a tratar-me desde “Dr^a” a “Menina Lídia” (Apêndice F-S5). Porém, “numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo” (Villas-Boas *et al.*, 2016, p.133), teríamos a oportunidade de compartilhar experiências e conhecimentos que a cada um são próprios.

Em relação ao labor alfabetizador e à condição de artista/educadora artística, foi importante, antes de mais, lembrar Veiga *et al.* (2011): “O profissional de relação usa-se a si mesmo como meio para fomentar a participação activa dos sujeitos no processo de mudança e de desenvolvimento. Usa-se a si próprio como um todo” (p.20). Assim, a par com as minhas características pessoais e a responsabilidade ética, as competências técnico-científicas eram apenas mais uma fração a atentar na minha atuação. E é inegável como as nossas bagagens serão sempre o nosso eixo orientador na prática e a lente com que estamos em contexto.

Na reta final deste meu mestrado, e consciente de que se trata de uma formação contínua, apresentei-me neste projeto como Educadora de Adultos, “buscando aprender para poder ensinar” (Freire, 2022d, p.147). Assim, neste processo de alfabetização, ancorada na IAP e sabendo-me a integrar uma equipa, estava ciente que o meu papel extrapolava o “ensino” das

habilidades de escrita e leitura. Enquadrando-me, inclusive, no perfil descrito para o “Percurso” (ANEXO B), compreendi que, mais do que “letrar”, havia que me afigurar como mediadora de transformações pessoais e sociais (Alcoforado, 2022). Teria de assumir um papel de agente de mudança e “ocupar um lugar a partir do qual p[udesse] abrir espaços para a emergência de novas narrativas” (Alarcão, 2000, p.33), para possibilitar, ao invés, a leitura de si e do mundo (Freire, 1974). Para tal, embarcaria em funções como facilitadora de aprendizagens, moderadora de conflitos, animadora, incentivadora, desafiadora...

Desta feita, potencialidade também poderia ser a própria condição de atriz e educadora artística. Mesmo que alguns elementos do grupo parecessem reticentes em relação ao fazer teatral, não seria essa a minha linguagem? Não seria essa a minha forma de chegar ao outro? Não seria mais uma valência para a desejável equipa multidisciplinar? Não poderia aproveitar o potencial da arte para deciframos uma alfabetização multidimensional e sensorial?

Inquietou-me quando, nos primeiros contactos, alguns elementos não pareciam muito recetivos às artes e, da experiência de anos anteriores, já demonstravam ideias pré-concebidas sobre o teatro, relacionando-o com uma questão de talento, jeito e mero espetáculo (Apêndice F). Sabia que nada queria impor, mas sentia a necessidade de desmistificar as abordagens artísticas junto do grupo. Não pretendia formar atores, mas compreender como é que esta minha formação poderia ser uma ferramenta poderosa na alfabetização, como seria possível deslindar outras estratégias de aprendizagem que comprovassem que “Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem” (Eisner, 2008, p.12).

Freire (2000, citado em Leite, 2019) dizia que a educação é uma obra de arte, na harmonia entre ética e estética. Assim, também educadores e educandos seriam artistas, sendo o processo educativo análogo ao criativo. Esta ideia acompanhou-me ao longo de toda a intervenção e manifesta-se inclusive no vocabulário norteador deste relatório. Afinal, tal como uma encenadora, partiria da matéria humana e com ela poderia criar e recriar experiências de aprendizagem significativas. Tal como no teatro, o meu papel poderia ser o daquele que, “como agente de um outro mundo possível, é convidado a alimentar e gerar utopias” (Mendes, 2022, p.19). Entendendo-me como recurso, importa assim dar seguimento à reflexão sobre a arte na Educação de Adultos, compreendendo-a na articulação com a noção de competência.

2.5. ABRIR PALCO AO SABER

Continuar a reflexão iniciada no Capítulo 1 sobre as potencialidades da arte implica refletir sobre uma contemporaneidade com realidades tendencialmente mais complexas, diversas e desiguais. Surgem hoje novos desafios para os cidadãos, que exigem abordagens capazes de integrar diferentes campos disciplinares (Cruz, 2021; Pimental, 2015).

Neste sentido, a EBA não se pode reduzir, como já antes referido, à aprendizagem da leitura e escrita, tão pouco a alfabetização, multifacetada, o faz. O seu campo de atuação vem-se alargando, de modo a englobar outras competências mais amplas, assumindo-se a literacia como base essencial - “chave” - para o desenvolvimento das mesmas (Rothes *et al.*, 2019). Estas competências devem ser entendidas como “disposição para a acção” ou recursos individuais a serem mobilizados e potencializados em diferentes situações, de carácter processual e dinâmico; e a literacia - noção usada de forma cada vez mais abrangente - deve ser perspectivada como “saber em uso”, correspondendo à capacidade de compreender, interpretar, criar e comunicar informações (escritas), com base em diferentes suportes e nos mais diferentes contextos da vida de todos os dias (Ávila, 2006).

Na promoção de competências, entidades como a ANQEP (2017) reconhecem que, “para além das competências profissionais, são também muito importantes outras de cariz transversal, tais como de comunicação, de resiliência, de adaptabilidade e de iniciativa” (p.3), dando, assim, visibilidade, dentro das chamadas *life-skills*, ou “competências para a vida”, a algumas *soft skills*, designadamente na área das competências pessoais, sociais e de aprendizagem (ANQEP, 2021).

No sentido aqui seguido, *life-skills* são “combinações de diferentes capacidades que, em geral, permitem que os adultos se tornem aprendizes ao longo da vida, resolvam problemas, giram as suas vidas e participem na comunidade” (Javrh *et al.*, 2017, p.13). Deste modo, para lá da literacia, da numeracia e das competências digitais, que as oficinas do “Percurso” promovem, bem como das competências cívicas e democráticas, importa a valorização das competências pessoais, emocionais e interpessoais. Por conseguinte, habilidades como resolução de problemas/conflitos, pensamento crítico, tomada de decisão, trabalho em equipa, inteligência emocional, empatia e flexibilidade para aprender ao longo da vida vão-se destacando, devendo

integrar o “portefólio de competências” de cada indivíduo (ANQEP, 2021; OECD, 2019). Juntamente, a OECD (2019) afirma que “as pessoas precisam confiar ainda mais na sua capacidade exclusivamente (até agora) humana de criatividade, responsabilidade e capacidade de «aprender a aprender» ao longo da vida” (p.2).

Entendamos, desde logo, a criatividade como uma necessidade e um potencial inerente ao ser humano (Ostrower, 2001), que deve ser exercitado num ambiente pedagógico propício. Uma ideia corroborada por Pfeifer (2001), que considera que o ser humano “busca desenvolver sua habilidade criativa para revelar suas potencialidades (o que é possível ser feito), seus limites (o que ainda não sabe fazer), bem como a sua própria natureza” (p.236). De acordo com a ANQEP (2021), assumir-se-ia como uma aptidão para fazer surgir novas ideias e soluções, fomentando a curiosidade, o questionamento, a originalidade e a inovação.

Por sua vez, aprender a (des)aprender é crucial para uma educação que se pretende permanente, assumindo-se como competência-chave na contemporaneidade. No fundo, trata-se de desenvolver estratégias de aprendizagem, implicando reconhecer as competências individuais e participar de forma autónoma nos processos educativos. Ao convocar e aprofundar essas competências, favorece-se que as pessoas, intrinsecamente motivadas, estejam predispostas para o desenvolvimento de novos conhecimentos ou a redefinição dos existentes.

Ora, é atentando a estas premissas, e demais reflexões da análise da realidade, que a Arte surge como um recurso, potencialidade e, diria até, necessidade para este projeto, quer enquanto meio, quer como fim em si mesma. Isto é, “Não basta aprender a ler e escrever: é preciso sentir, ver e ouvir, produzir imagens, palavras e sons. (...) Arte é direito e obrigação, forma de conhecimento e gozo. Arte é dever de cidadania! Arma de libertação!” (Boal, 2009, p.94).

No questionário sociodemográfico mobilizado no âmbito deste trabalho, todas as dinamizadoras voluntárias concordaram que as expressões artísticas podem ser uma eficaz metodologia de ensino (Apêndice B); no fundo, uma resposta inovadora, mais aberta e mais livre. Assente na perspetiva da democracia cultural (Lopes, 2009), também eu a encarei, na sua multi- e interdisciplinaridade, como um processo pedagógico em si, movimentando cada um dos participantes, de forma espontânea, para o lugar de criador. Assim, não se trataria de uma

habilidade reservada a alguns poucos talentosos, mas, ao invés, patrimônio de sujeitos históricos, conscientes, culturais e sensíveis (Freire, 1974; Ostrower, 2001) e, por isso, condição essencial para a sua alfabetização, para a participação social e a vitalidade da democracia (Ryynänen, 2021).

Desta feita, num contramovimento perante respostas institucionais fechadas e “bancárias”, importa compreender a prática artística na lógica da pedagogia arte-social, isto é:

uma forma de pensar e atuar sobre as artes que entende a mesma como uma atividade que se entrelaça com as questões fundamentais de ser e crescer como pessoa, um espaço de convivência, encontro e diálogo e, além disso, como um ato social ou político que, de várias maneiras, transforma e constrói as relações das pessoas com as suas comunidades e a sociedade (Ryynänen, 2021, p.124)

Embora esteja longe de ser resposta para todos os problemas, impunha-se a sua integração no processo educativo, para ampliar as formas de aprendizagem e expressão dos indivíduos. Como refere Dewey (2005), é uma experiência estética por excelência que fornece ferramentas para uma aprendizagem ativa, significativa e, inclusive, prazerosa, com vista ao desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos, nas várias dimensões das suas vidas. Pimentel (2015) diria, por outras palavras, que é “a sedimentação corpórea da interação sujeito-ambiência que, satisfatória, impulsiona ‘novas ações sensório-perceptivas-reflexivas-cognitivas-estéticas’” (p.93).

Aliando criticidade, criatividade e afetividade (Freire, 2022a), “arte, opera-se com todos os processos da atividade de conhecer” (Barbosa, 2005, citada em Leite, 2019, p.94). Não se limita ao inteligível, jogando com o entendimento e agência tantas vezes advinda do inefável, do sensível. Não se concentra, unicamente, nas dimensões cognitivas, ainda que as possa instigar, ao promover um pensamento complexo e divergente, a leitura crítica da realidade, a descodificação e concretização de ideias/conteúdos, a (re)formulação de hipóteses e tomada de decisões, bem como ao cultivar a pergunta, fomentando a imaginação e a curiosidade, rompendo com a passividade dos sujeitos e conscientizando-os. O fazer artístico encara o ser humano de forma holística, integral e integrada, abrangendo também as suas emoções, os seus sentidos, os seus interesses e as suas relações, para que este encontre a “palavramundo” (Freire, 1989) e se torne inteligente qualitativamente (Eisner, 2002).

Se adequadamente contextualizadas, as práticas artísticas capacitam para enfrentar os desafios, estimulando o sujeito a reinventar-se e a encontrar alternativas criativas para tempos que vão

exigindo novos modos de ser, estar e relacionar com o outro e no mundo, num exercício pleno da sua cidadania. Logo à partida, favorecendo o processo de individuação, facilita a autodescoberta, levando, nomeadamente, a desvendar novas faculdades ou a revalorizar competências esquecidas. Além disso, incentiva a autoexpressão e constrói a autonomia, mergulhando na paisagem interior e afirmando uma identidade mais consciente de si e empoderada. Por outro lado, num mundo globalizado e multicultural, educa para as polissemias, para a diversidade, para o diferente e incerto. Valorizando a sua dubiedade, a arte promove a tolerância, estabelece pontes e conexões entre indivíduos, assentes na empatia, e fomenta a flexibilidade, revelando a pluralidade de caminhos e a reversibilidade dos processos (Leite, 2019).

Neste quadro, destaco o teatro, enquanto arte híbrida e coletiva, como um universo incomensurável de possibilidades, tanto na sua fruição, como na criação. Como se poderá ver no Capítulo 3, independentemente dos seus métodos ou propósitos artísticos, o fazer teatral alicerça-se em elementos e convenções que seriam uma mais-valia no processo pedagógico-didático: aquecimento físico-vocal, jogos teatrais, personagens, improvisação, entre outros.

Falamos, antes de mais, de uma expressão artística que, desde muito cedo, dialoga com a educação. Etimologicamente, tido como o lugar de onde se vê, o teatro é também o que se vê e como se vê, espelhando a realidade e recriando-a (Berthold, 2000). Assim, para lá de entreter, por meio da imitação e do faz de conta, foi sendo um veículo de transmissão/construção de conhecimento e valores, nomeadamente perante um povo iletrado. Sempre se foi afirmando como meio e índice de humanização e civilização, contribuindo para o desenvolvimento das personalidades, a modificação de comportamentos, o exercício da linguagem e a construção da cidadania (Hansted & Gohn, 2013).

Encarando-o como um exercício democrático, Boal (1982) advogava que todos poderíamos fazer teatro, inclusive os atores. Não deveríamos ser espectadores das nossas vidas, mas colocar em ação as nossas aprendizagens e experiências. Uma visão que está em consonância com o pragmatismo de Dewey (2005), isto é, aprender-fazendo. Por conseguinte, ao criar um espaço seguro para a surpresa e para o erro – encarados como oportunidades –, o fazer teatral preparava-nos para os desafios imprevisíveis do palco quotidiano; convocaria a totalidade do nosso ser para gerar, gerir, treinar, assimilar e aplicar variadas competências como resposta a situações e,

ao mesmo tempo, possibilitaria o exercício da alteridade e a contracena de identidades, educando-nos para a convivência.

3. ENSAIAR POSSIBILIDADES

O (con)texto já foi estudado, o cenário analisado e os atores apresentados na penumbra das suas personagens. Mas, antes de tudo isto, já a peça havia começado. O percurso do projeto não foi linear, tal como não o é o processo criativo, que aqui me serve de analogia. Parece-me algo artificial falar de “análise da realidade”, de seguida expor um “desenho de projeto” e depois explicar sobre o seu “desenvolvimento”. Na verdade, tudo quanto partilhei até agora já se foi delineando nas entrelinhas de um projeto que foi sendo desenhado “ao longo da acção, tomando em conta as racionalidades dos actores sociais implicados” (Cortesão, 1990, p.85).

Sem recurso a qualquer “Era uma vez”, a narrativa que aqui me trouxe pouco teve de ficção, muito embora almejasse o final, quem sabe ilusório, dos contos de fantasia: que todos fossem felizes para sempre! Desenrolou-se ancorada no projeto “Percurso de Cidadania” para, a partir daí, ganhar a sua própria identidade, construindo-se ao longo de oito meses, de outubro de 2023 a junho de 2024, com o cruzamento de histórias reais. Oito meses bastante intensos...

3.1. CRIAÇÃO COLETIVA!

O primeiro contacto com o grupo de adultos aprendentes dar-se-ia a 2 de outubro de 2023, na Casa da Cultura de Paranhos. Estava perante um grupo expectante em relação ao que adviria desse percurso de aprendizagem que se iniciava. Também eu o estava. Durante esse mês, como se repetiria nos meses seguintes, desdobrei-me pelas duas oficinas de Alfabetização e Literacia, à segunda e à sexta-feira, colaborando, em cada uma, com as dinamizadoras voluntárias que as orientavam. Semana após semana, como observadora-participante, ia ajudando no desenvolvimento do plano de sessão e apoiando nas dificuldades que emergissem em torno das suas principais necessidades/vontades: aprender a ler, escrever, fazer contas e, pelo meio, desenvolver as competências digitais. Ao mesmo tempo que me começavam a ver como parte da equipa pedagógica, familiarizando-se comigo, também eu tinha a oportunidade de, informalmente, conhecer um pouco melhor cada uma destas pessoas adultas.

A 9 de novembro desse mesmo ano, uma quinta-feira, encontrar-me-ia com 10 desses participantes na Gruta de Arca D'Água, num jardim que ostentava uma estátua denominada "A família". Pensei: "Será um bom presságio?". Esse seria o primeiro encontro para perceber quem se aventuraria na criação de uma obra de arte comigo - entenda-se, este projeto. Estes artistas mostravam-se curiosos e, reforçando o seu *mantra*, mostravam-se disponíveis para desenvolverem outras tantas competências, enquanto se entregavam, igualmente, ao prazer do convívio. Não foi, contudo, uma sessão pacífica. Apresentou-se logo com um primeiro conflito que, na verdade, me faria antever os desafios com que no decurso do projeto me depararia (Apendice F-S1).

A partir desse dia, todas as quintas-feiras, semanalmente, encontrar-me-ia com um grupo que, entre entradas e saídas, foi-se consolidando em torno das oito pessoas, cinco das quais com presença sólida e assídua desde início. Primeiro, ocupámos aquele espaço que nos havia sido cedido pela Junta de Freguesia, tal como em anos anteriores. Contudo, ao contrário da biblioteca, aquele espaço (Apêndice H) estava marcado por distrações que constrangiam a nossa livre experimentação e aprendizagem colaborativa. No fundo, era como se estivéssemos a tentar ensaiar o saber num café, com movimentos errantes, olhares externos e conversas paralelas, que pareciam desvirtuar tudo quanto ali se pretendia criar: um ambiente seguro e desbloqueador. Ainda antes que se afigurasse um problema maior, decidi com o grupo e com a coordenação do "Percurso", que seria melhor mudar-nos. Não foi uma decisão fácil, porque estava ciente da localização estratégica deste sítio para alguns dos participantes que para lá se deslocavam e porque não queria romper com esta ligação local. Porém, face ao histórico que me ia sendo transmitido, era necessário cortar o mal pela raiz... (Apêndice F- S2 e 3).

Seguimos, então, ainda nesse mês, para a sede da APEFA, na Lapa, em modo "chave na mão". Como todas as mudanças que retirariam o grupo do seu terreno já conhecido, também esta suscitou algumas inquietações, mas depressa foram encontradas soluções e o grupo organizou-se da melhor forma para continuar nesta aventura (Apêndice F-S4). E, assim, mesmo com a meteorologia tantas vezes contra nós, ali estivemos, todas as quintas, duas horas por semana. Ocupámos aquele espaço vazio com a vibração de gente dentro. Tínhamos a liberdade de gerir os nossos próprios horários, tínhamos sossego e, ao mesmo tempo, podíamos ter ali a rebeldia de unir as nossas vozes e corpos num grito e movimento coletivo. Rentabilizámos, sem dúvida,

aquele *recurso* descurado e fizemos dele um *espaço* possibilitador de outras experiências. É certo que não tínhamos todos os materiais de que a Casa da Cultura, por exemplo, dispunha, como os computadores, mas ali poderíamos experimentar outras abordagens e abarcar diferentes dimensões de aprendizagem. Este seria o nosso lugar de novembro de 2023 a junho de 2024.

Ao todo, foram 32 sessões de uma oficina que só viria a encontrar nome no final. Até lá, herdaria, vagamente, o nome de “Oficina de Artes e Cidadania”, colmatando, portanto, um espaço que havia ficado vazio e que procuraria servir de complemento, melhor, de acréscimo às outras duas oficinas. Uma oficina inter e multidisciplinar que, entre tantos outros aspetos que serão descortinados, daria resposta à necessidade de mais *tempo*, de mais sessões, e que convidaria elementos dos dois *grupos* (A e B) a juntarem-se na alegria de aprender.

Os primeiros meses ficaram marcados por “quebra-gelos” e outras dinâmicas de grupo, para estimular o heteroconhecimento. Comecei por afastar as mesas e colocar as cadeiras em círculo. Era necessário, desde logo, romper com o padrão de “sala de aula”, dissipar os pequenos grupos que iam ganhando forma e promover a reunião e o contacto visual entre todos. Esta disposição gerou estranhamento, mas procurou estabelecer, à partida, a horizontalidade e proximidade desejada. Como refere Serrão (2016), “sem relação não há intervenção” (p.83), e então era preciso estreitar laços e incitar à envolvimento, instaurando um clima propício para as partilhas e aprendizagens. O ato de *conhecer* o outro era assim fulcral numa primeira instância, como o seria em todo o percurso. Esteve presente ainda antes sequer de ter pisado os espaços da APEFA e acompanhar-me-ia mesmo após o término do projeto, pois sinto que, por meio deste relato reflexivo, fiquei a conhecer mais sobre tudo quanto fomos e fizemos.

A *avaliação* do projeto foi, igualmente, contínua, socorrendo-me de todos os participantes e equipa pedagógica, bem como dos meus professores e colegas de turma, pela sua visão externa. Prolongar-se-á, inclusive, mesmo após a partilha e discussão pública deste relatório e, espero, na retrospectiva crítica de cada participante. Tal como explicado no Párodo, quer o ato de conhecer, quer o de avaliar sustentaram-se pelo diálogo, pelo encontro e pela arte. O diálogo, inspirado nos Círculos de Cultura de Freire (2022c), deveria ser horizontal, amoroso, confiado, esperançado, humilde e crítico; o encontro seria alcançado na presença e interação que se concretizariam; e a arte seria a linguagem privilegiada na nossa comunicação.

Recorrendo, uma vez mais, ao universo teatral, poderei dizer que, como exposto no Capítulo 2, diante de mim encontrei um grupo de artistas que não sabiam que o eram. Atores que se foram conhecendo como tal. Aliás, estávamos todos a descobrir os nossos papéis e, nisto, a descobri-los e a aprender em conjunto. Estes atores reivindicavam o protagonismo das suas vidas, isto é, apoderarem-se do palco da vida, fazerem ouvir as suas vozes e afirmarem as suas próprias palavras e narrativas, sem terem um ponto a sussurrar o que deveria ser dito, um dramaturgo a redigir os caminhos das suas histórias ou um encenador a determinar o que deveria ser feito. Nisto, mesmo o meu papel de encenadora - entenda-se, de educadora- deveria ser repensado, redescobrimo-me aqui como cocriadora. Estávamos sintonizados numa mesma utopia: que conquistassem a cidadania plena, atores e autores das suas vidas e do porvir; que se tornassem produtores da sua própria cultura, por meio de uma participação ativa e informada. No desejo de aprender, reconhecer-se-iam como sujeitos de direitos, conscientes dos seus deveres, redescobrimo a sua liberdade, numa ótica de justiça social e equidade. Eis a nossa *FINALIDADE*.

Por conseguinte, persistíamos na luta pelo direito à Educação, com um *OBJETIVO GERAL* que se apresentava primordial para os adultos aprendentes, norteando toda a nossa atuação: confrontar os diferentes tipos de analfabetismo (literal, regressivo e funcional) e a baixa literacia. Assim, seria importante que também nas sessões de quinta-feira se desenvolvesse a literacia e a numeracia, isto é, que se promovesse a proficiência da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que se estimulasse o desenvolvimento das habilidades matemáticas. Era importante para o grupo, enquanto *OBJETIVO ESPECÍFICO*, ser capaz de identificar as letras, compreender o que as mesmas, conjugadas, comunicavam e, através do seu entendimento e da sua caligrafia, conseguir ler documentos, entender informações distintas e deter o poder de desenhar as suas próprias ideias por meio desses símbolos gráficos. Neste ponto, à semelhança do teatro, havia que compreender a alfabetização como um processo que vai para lá do texto, vai para lá das letras- havendo que compreendê-las, senti-las, vivê-las e sê-las. Por outro lado, aprimoravam a compreensão de operações aritméticas fundamentais, bem como a sua capacidade para executarem cálculos simples e resolver problemas, capacitando-os a utilizar esses conceitos nas situações do dia-a-dia. Do seu *mantra*, apenas não conseguiríamos debruçar-nos tanto sobre a componente digital, mas, mesmo assim, não foram raras as vezes em que, através dos *smartphones*, por exemplo, pudemos também experimentar o uso deste tipo de habilidades.

Para além deste *OBJETIVO GERAL*, ao longo das sessões, o grupo foi destacando outros que, aliás, já perante a análise da realidade este projeto visava dar vazão. Neste sentido, na sessão das quintas-feiras, investia-se na cidadania e no desenvolvimento de competências tidas como transversais, mas que, para mim, são básicas, uma vez que são a base para cada ator ser capaz de defrontar qualquer história e encarnar qualquer personagem, em cada fase da sua vida.

Neste sentido, importava promover a participação cívica e política e incitar à discussão de temas que os despertassem para o seu papel de cidadãos ativos na sociedade democrática em que se inserem, abrangendo todas as esferas em que se movimentam (pessoal, profissional, institucional e macroestrutural). Pretendia-se que desenvolvessem uma posição crítica e autónoma, bem como um pensamento complexo, responsável e comprometido, relativamente ao mundo situado para lá do pequeno palco em que ensaiávamos. Simultaneamente, apostou-se no estímulo de competências pessoais, emocionais e interpessoais, visando, nomeadamente: melhorar/fortalecer a autoconfiança, a autoestima e o autoconceito, promovendo o autoconhecimento; contribuir para a gestão das emoções e tomada de decisões; incentivar a iniciativa e criatividade na resolução de problemas; fomentar a inclusão social e a entreatajuda, num espírito de solidariedade, empatia e cooperação; estimular a intersubjetividade, favorecendo o convívio e a comunicação; e, ainda, promover o confronto positivo com a diferença, facilitando a gestão de conflitos. Além do mais, em grupo, fomos configurando estas sessões como um espaço, igualmente, de ludicidade, esbatendo sentimentos de solidão e estimulando, ao invés, a ocupação criativa, divertida e qualitativa dos tempos livres, contagiados de alegria e bem-estar.

No fundo, visava-se ir ao encontro dos quatro pilares fundamentais da Educação, descritos por Jacques Delors (1996), ou seja, aprender a conhecer, fazer, ser e conviver. Compreendendo que as suas necessidades e vontades não se restringiam à certificação, era fulcral não nos focarmos exclusivamente nas dimensões cognitivas (em sentido estrito) e académicas, uma vez que a leitura do mundo, de si e do outro, precede a leitura da palavra e a sua escrita (Freire, 1989). Ademais, o nosso projeto ousava, também, criar condições para que se aprendesse a aprender, como já abordado, encorajando a que se aprendesse a participar e, por vezes, a que, inclusive, se aprendesse a *desaprender*, experimentando outro paradigma, em nome da realização e valorização pessoal e social.

Todo este percurso foi feito sem guião pré-definido, adotando os mesmos princípios orientadores do projeto-mãe, o “Percurso de Cidadania”: adaptabilidade, significatividade, aplicabilidade e flexibilidade (ANEXO B) – igualmente *CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO*. Todas as sessões, tal como o projeto em si, foram sendo desenhadas no decorrer da própria intervenção e investigação com os vários atores sociais, no contexto. Semana após semana, a nossa oficina ia expondo melhor as necessidades, desvendando potencialidades e revelando novas vontades, clarificando os objetivos e exigindo a redefinição e reajuste das atividades e estratégias. Cabia-me, assim, apenas “criar condições para o emergir dessas respostas, na sua necessária fluidez, ritmo e imprevisibilidade” (Monteiro, 2019, p.69).

Neste sentido, sabia que teria de desenvolver a minha capacidade de improvisação; e, ao contrário do que se possa considerar, esta demanda, igualmente, método. Ao pensar na planificação, não podia descambar numa atitude espontaneísta, nem tampouco manipuladora (Freire, 2022d). Não poderia resvalar na ideia errónea de que construir algo com o grupo implicaria ir para o terreno como uma folha em branco, entregue meramente à incerteza do momento e ao accidental. Por outro lado, era fulcral evitar uma postura voluntarista que impusesse um plano de forma hierárquica e que acabasse por ser alheia às pessoas – eixo central da ação. Todas as semanas preparava um plano de sessão e, de todas as vezes, confrontava-me com os mesmos dilemas, procurando o equilíbrio ideal (Apêndice F).

Recorrendo de novo à linguagem teatral, este processo impelia que não levasse a encenação já determinada, mas, ao invés, assumisse uma atitude flexível e aberta ao novo, capaz de encontrar caminhos criativos perante a inconstância da realidade e a mutabilidade da matéria humana. Teria de ter a destreza para readaptar as propostas ao livre curso dos acontecimentos – em si, oportunidade de desenvolvimento. Conjuntamente, teria de ter humildade e sensibilidade para, numa postura de baixo para cima, escutar ativamente o contexto e os participantes e, com o todo, reinventar a planificação.

Importa atentar um pouco mais detalhadamente neste último ponto. Em primeiro lugar, perspetivar as sessões inculcia em mim um receio constante: E se as pessoas não gostarem? Será possível agradar a todos? E se não lhes fizer sentido e não as conseguirem envolver? Tinha receio que, à mínima adversidade e desagrado, as pessoas desistissem, sentindo-me na necessidade de

continuamente lhes provar que conseguiríamos criar algo significativo juntas. Não conseguia deixar de sentir as palavras de Monteiro (2019): “sem pessoas dentro, sem a energia atuante que brota delas próprias, não há projeto e não há metodologia de projeto” (p.66). Estava comprometida com a missão de lhes proporcionar um espaço de efetiva aprendizagem e no qual se sentissem bem e com vontade de voltar. Aliás, a sua assiduidade, participação e apreciação eram, para mim, os *CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO* primordiais. Esta questão ganhava tamanhas dimensões ao ponto de, nos primeiros tempos, eu sentir que, de alguma forma, as tinha de servir.

E a única forma de você trabalhar PARA, é trabalhar COM. Se você trabalhar apenas PARA, você termina trabalhando SOBRE. E trabalhando SOBRE, você trabalha ANTI e não PARA. (...) É que a única maneira de trabalhar para as massas é trabalhar com elas. (Freire, 2022d, p.155)

Assim, procurei sempre criar espaços propícios à participação, instigando à autogestão/autodireção dos processos de aprendizagem. Não obstante, como admite Monteiro (2019), “há sempre a dificuldade em sair de uma lógica institucional e verticalizada” (p.70), pelo que o aparente simples ato de participar não foi assim tão natural.

Enquanto atriz, apesar de adorar contribuir com ideias, é-me confortável saber que a decisão final é do/a encenador/a, tendo apenas que, em última instância, receber as direções e cumpri-las. Neste grupo, encontrei uma atitude semelhante: atores que encaravam a encenadora como aquela que tem a última palavra. Esta posição foi estando latente ao longo de várias sessões, especialmente ao início, intrigando-me.

A participação não é considerada a partir do princípio da não-diretividade absoluta, que deixa os menos apetrechados à mercê dos que possuem mais e melhores recursos. Poderá acabar numa coordenação não-diretiva mitigada, mas no início é necessário um líder democrático seguro do ponto de vista ideológico, epistemológico, e metodológico e extremamente cuidadoso, para que faça prevalecer os princípios orientadores da investigação participativa (Lima, 2003, p.328)

Neste sentido, tive de aprender a conjugar amorosidade e autoridade e, como refere Monteiro (2019), “verter a autoridade em liderança, transformar a liderança em lideranças” (p.171). Desta feita, por meio da confrontação de divergências e verdadeiros consensos, participando, cada um de nós aprenderia a participar à sua maneira, pelo que, paulatinamente, o grupo foi intervindo com propostas e sugestões (Apêndice F-S15).

3.2. MAIS DO QUE O GUIÃO, AÇÃO – DENTRO DE PORTAS

Com o avançar do processo de trabalho colaborativo, a estrutura das nossas sessões foi-se estabelecendo. Quando dei por mim, já tínhamos um alinhamento-base que proporcionou um melhor domínio da *Oficina* por parte do grupo, criando, inclusive, códigos que nos eram próprios e uma certa consistência no treino, tido como importante estratégia de superação (Cavaco, 2003). Assim, constavam daquela estrutura: *Check-in*- Corpo são em mente sã [Aquecimento] - Eu com o Outro [Dinâmica de Grupo] - Laboratório de Possibilidades [Expressão Dramática] - Tertúlia [Discussão em grupo] - De volta aos cadernos [Leitura/Escrita/Contas] - Do fim se faz um princípio [*Debriefing*/Avaliação final]. Toda esta estrutura, flexível e interdependente, assente, essencialmente, em métodos ativos e interrogativos, orientava-se e vivia das nossas vivências e experiências, atentando ao plano de ação das outras duas oficinas.

- O "*Check-in*" servia de contextualização, relembrando o anteriormente desenvolvido (nas distintas oficinas) e identificando aprendizagens adquiridas durante a semana noutros contextos, nomeadamente informal, valorizando-as. Além disso, permitia compreender o estado emotivo e energia dos elementos do grupo e situar-nos no que ao plano da sessão dizia respeito, para que pudéssemos discutir e coconstruir.
- "*Corpo são em mente sã*": O aquecimento foi uma das **ESTRATÉGIAS** desta oficina mais disruptivas para o grupo. De repente, num espaço tido quase como "sala de aula", levantavam-se para a simplicidade de parar, respirar, relaxar, despertar o corpo e voz e conectarem-se uns com os outros. Mesmo com algumas variáveis semanais, este foi daqueles momentos que se foi afigurando como autêntico ritual inicial, do qual primeiro se "estranhou" (Apêndice F-S11) e depois se "entranhou" (S18). Definido o plano de sessão, o aquecimento marcava o início da mesma, incitando a que todos saíssemos do lugar confortável da cadeira para nos unirmos, em pé, num só círculo. Este era o momento de ativar, sintonizar e preparar a nossa participação (S8). Uma participação desafiada, desde logo, a convocar o corpo todo à aprendizagem, à luz do pensamento freiriano, "Sou uma inteireza e não uma dicotomia" (Freire, 1995, citado em Leite, 2019, p.87). Deste modo,

instaurava-se um ambiente de autoconsciencialização que, estimulando o bem-estar, predisponha o corpo e a mente para o processo cognitivo e criativo da aprendizagem. Todos éramos instigados a sentir-nos, a explorar-nos como recurso, reconectando-nos com cada dimensão do nosso ser, desde logo, por meio da respiração e meditação guiada. Este era o momento de concentrar, extravasar, esbater tensões acumuladas (S15) e apelar aos vários sentidos (S20 e 21) – alicerces do “corpo consciente” (Freire, 2022a, p.51) –, para estarmos presentes e atuarmos.

Procurávamos colocar os constrangimentos de lado e soltar-nos na totalidade, redescobrimo o Eu na experimentação: do corpo, agitando todas as nossas articulações, investindo na coordenação motora e ativação cardiomuscular e explorando outros exercícios somáticos; da voz, aperfeiçoando a articulação e dicção e exercitando a projeção; e das emoções, incitando à sua identificação, compreensão, gestão e transformação. Nisto, instigava-se a literacia motora, emocional, relacional e, inclusive, lúdica. No decurso das sessões, o grupo foi validando a sua pertinência, nomeadamente procurando saber mais sobre estes exercícios quase de autoscopia (S24) e referindo: “Cansada, mas feliz” (S18).

- *“Eu com o Outro”*: As dinâmicas de grupo estão elencadas como posteriores, mas a verdade é que muitos destes momentos se mesclaram, complementando-se. Assim, importava que, para lá da consciência de si, sendo, cada vez mais, capazes de identificar, dominar e colocar em ação as suas próprias especificidades, os adultos aprendentes aprimorassem as suas competências sócio-relacionais, amplamente valorizadas nas *life-skills* supracitadas. Relembro que, como exposto na dramaturgia da realidade, encontrei um grupo que era apenas um conjunto de pessoas reunidas numa mesma sala, com um mesmo *mantra*. Numa fase inicial, pairava o desprendimento e uma frágil comunicação, pautada pela desconfiança e julgamento, que, por vezes, descambava em mal-entendidos, levando-nos a, em instantes, descarrilar em conflito (S9). Outras vezes, aconteceu o conflito surgir nas sessões de segunda e sexta-feira, afetando a nossa, que logo procurava servir de espaço para o apaziguamento dos mesmos. Embora inquiete, o conflito surge da relação, pelo que fui denotando que algumas das tensões se tornavam mais evidentes na nossa sessão exatamente porque era dado espaço a essa interação.

Tive de aprender a reinterpretá-lo e encará-lo como uma possibilidade de melhorarmos enquanto grupo. Num processo coletivo, importava, assim, acima de tudo, que se promovesse o interconhecimento, se facilitasse o diálogo interpessoal, se reduzisse o ruído comunicacional e se incitasse à coesão e cooperação de grupo. Neste sentido, era importante ultrapassar lacunas, nomeadamente em dois axiomas da comunicação (Watzlawick *et al.*, 1967): pontuação das sequências discursivas (o que era dito versus o que era entendido) e níveis de conteúdo e de relação (o que era entendido atentando a quem o dizia). Para tal, foi fulcral criar um ambiente de segurança, escuta e empatia, onde se pudesse fomentar o encontro e a inclusão, por meio de laços de solidariedade e sentido de pertença. Estava ciente de que a socialização é um dos principais mecanismos de aprendizagem humana (Cavaco, 2018) e o próprio grupo ia compreendendo que a mesma afetava o seu envolvimento e motivação nos seus percursos, inclusive fora deste contexto onde, tantas vezes, se encontravam fechados em si mesmos. Por conseguinte, as dinâmicas de grupo, através de quebra-gelos, jogos de confiança e contacto e ainda de desafios colaborativos (ex: Apêndice F-S17 e S20), instigaram a intersubjetividade, encorajando a que os diferentes elementos fossem capazes de: reconhecer as características e qualidades do outro, valorizando a diferença; desenvolver uma comunicação clara, próxima e horizontal, respeitando a perspetiva do outro; ajustar o discurso ao contexto e interlocutor; analisar criticamente a dinâmica grupal, compreendendo o seu papel na mesma; selecionar estratégias para a harmonia e auto-organização em grupo, na lógica da “vivência comunitária” advogada por Freire (citado em Monteiro, 2019, p.69); gerir e resolver conflitos e emoções por eles provocadas.

À medida que avançavam as sessões, o grupo revelava um melhor entrosamento, bem como disponibilidade e à-vontade para interagir com o outro (S5). Mesmo continuando a ser necessário gerir cautelosamente as sensibilidades, progressivamente, as suas conexões foram sendo reforçadas, dentro e fora do nosso espaço. Nesse tempo, fomos criando um ambiente propício a partilhas mais pessoais e emotivas, a desabafos, brincadeiras e à honestidade, onde podíamos falar abertamente e sermos ouvidos. Fomos criando uma camada resiliente e permeável à divergência, e fomos dando suporte às partes deste nosso coro, reconhecendo que, neste heteroconhecimento, decifraríamos mais sobre nós (S6). Comigo essa proximidade também se foi sentindo, passando de

“Doutora” a “Menina Lídia” (S10) e, nessa alçada, construindo-se uma relação de carinho e cumplicidade.

- *“Laboratório de Possibilidades”*: Ao contrário dos outros momentos da oficina, este, nos primeiros tempos, estava ainda muito incerto. A relutância do grupo para com as linguagens artísticas e, especialmente, perante o teatro, fez com que, inicialmente, receasse afirmá-las convictamente como uma componente das nossas sessões. Parecia que as procurava camuflar nos interstícios dos restantes momentos e aprendizagens. Pensei: “Não deverei eu também proporcionar-lhes, inclusive, o que não me sugerem, o que, aparentemente, dizem não ter jeito ou não ter interesse?” (Apêndice F-S9). Assim, nas várias atividades que íamos dinamizando integrava a arte (desenho, fotografia...), tendendo, contudo, a socorrer-me essencialmente da expressão dramática nos seus distintos elementos: movimento, voz, contracena, exploração emocional, improvisação, construção de personagens, diálogos, interpretação (...). Neste seguimento, muni-me de jogos dramáticos e teatrais, que foram estando diluídos pelos vários momentos da sessão, como os já explicitados. Apresentavam-se como propostas de forte teor lúdico, com regras demarcadas, que permitiam um espaço seguro e descontraído de exploração, descoberta, erro e criação, individual, em pares, em pequenos grupos ou em coletivo (Spolin, 2007). Estes jogos mostraram como o ato de brincar não infantiliza os adultos, mas, ao invés, os liberta para a aventura da alfabetização, alimentando o prazer da aprendizagem, com risotas até à lágrima. Houve uma reação tão positiva por parte dos participantes que a expressão dramática foi conquistando terreno nos nossos encontros, afirmando um lugar próprio.

Este momento tornou-se, então, um “Laboratório de Possibilidades”, permeado pela experiência e pelo faz de conta. Deste modo, eram promovidos exercícios que jogavam com a expressividade e imaginação, de modo a incorporar e ressignificar, muitas das vezes, os temas e palavras geradoras despoletadas nas oficinas enquanto vocabulário comum. Assim, desentorpecia-se “o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da sociedade capitalista” (Boal, 1982, p.9), brincando com os gestos e movimentos que, pela mímica, personificavam letras (Apêndice F- S5 e 11), assumiam números e representavam (con)textos. Por outro lado, tornando-se evidente que algumas

lacunas na escrita advinham da própria oralidade, desbravava-se a plasticidade vocal, discernindo o som por detrás das palavras e fazendo emergir outras a partir dessas (S6); e entoavam-se novos sentidos, manipulando a tríade conteúdo-forma-interlocutor. Acrescia a leve construção de personagens (S15 e S24), a partir de descrições físicas ou emocionais, permitindo que se encarnassem outras identidades, revisitando bagagens individuais e interpretando outras histórias. Eram instantes de desaprender um pouco do que se acha ser, aspirando à autenticidade, e de ver o outro em si e o “eu” no outro, para lá de uma visão egocentrada. As palavras seriam, assim, muito mais que letras, desbloqueando outras verdades, outros mundos. No fundo, eram exercícios de expressão verbal e não verbal que alavancavam as estratégias de aprendizagem (experimentação, imitação e observação) e de superação (treino, memória e repetição) referidas por Cavaco (2003) a propósito da Educação de Adultos.

Sinto que, como admite Boal (1982), muitos destes jogos beberam de métodos e autores que muito me inspirariam para uma melhor direção destes atores. Contudo, ao invés de, por exemplo, arriscar mais nas técnicas de Stanislavski, como a memória emocional, ou de Grotowski, com as ações físicas, invocando os seus pensamentos para a alfabetização, acabei por apostar, essencialmente, no Teatro do Oprimido, inspirando-me em Augusto Boal. Neste sentido, o Teatro-Imagem foi conquistando um importante papel pedagógico nas nossas sessões, aglomerando tudo o resto. Assim, partíamos da palavra geradora e, codificando-a, em grupos, criávamos uma estátua que dela fosse representativa. Autonomamente, tínhamos de nos organizar num tempo determinado, interpretar e discutir considerações, negociar alternativas, gerar consenso, e, ultrapassando o mero campo das ideias, fazer escolhas criativas para as concretizar. Depois, apresentávamos, dando, muitas vezes, vida à imagem através da improvisação (S13). A estátua ganhava movimento e som e, nos diálogos, os participantes desafiavam a sua capacidade de resposta, flexibilidade, espontaneidade e proatividade. Por fim, desencadeava-se um processo de descodificação do conceito em questão, problematizando-se a ambiguidade das suas significações e implicações. Mobilizando termos brechtianos, igualmente pertinentes nestas situações, era como se apelasse a estes atores para que estivessem, simultaneamente, dentro e fora, por meio de um certo distanciamento que, ao instigar a reflexividade, não deixava de ensaiar respostas possíveis a problemas concretos.

Todo este momento de expressão dramática possibilitava, portanto, desenvolver competências pessoais, sociais, culturais, artísticas e linguísticas, demonstrando que o fazer artístico é crucial para a formação de indivíduos conscientes, críticos, criativos e atuantes, descobrindo-se como seres criadores. Valências frequentemente exigidas, inclusive no mercado de trabalho, mas, por ele, tantas vezes subjugadas.

- *“Tertúlia”*: Os jogos e exercícios referidos, através da sua linguagem simbólica e metafórica, permitiam expor pensamentos, “visibilizar estruturas de poder e opressão e gerar debate e reflexão a partir de um tema partilhado pelo grupo” (Barbosa, 2024, p.163). Nesta sequência, era lançado o mote para um momento de discussão grupal, que não só revelava a polissemia das palavras como instigava a uma análise crítica de assuntos sociais, cívicos e políticos. No fundo, era importante motivar para agir, mas também para pensar sobre tudo quanto estava associado a um termo a ser apreendido. Não raras vezes, o grupo resvalava em ideias pré-feitas, estigmas e padrões convencionais, revelando alguma ingenuidade no conhecimento e, por vezes, um frágil sentido crítico. Ora, neste espaço, perante palavras geradoras como “Mulher”, “Direitos”, “Ditadura” e “Liberdade” (Apêndice F) tínhamos a oportunidade de partilhar e até defender determinadas posições, evocando, nomeadamente na argumentação, aprendizagens advindas das nossas vivências e experiências em distintos contextos e colocando-as em perspetiva. Eu própria era desafiada a opinar, deixando-me na dúvida se, de alguma forma, os poderia condicionar... Não obstante, sabia que não podia ser neutra (Freire, 2022a), pelo que participava no diálogo, apostando, contudo, no fomento da pergunta mais do que na imposição de respostas (S17). Assim, estimulando a curiosidade epistemológica e criadora, do estado intransitivo procurava-se alcançar o transitivo (Freire, 2022b), ao desenvolver o pensamento crítico, consciência cívica e um posicionamento político e ético. Nisto, muitas vezes debruçávamo-nos sobre o nosso papel enquanto cidadãos, reconhecendo direitos e deveres fundamentais e compreendendo a responsabilidade individual e coletiva. Ensaíávamos a cidadania e imaginávamos futuros para a mudança social desejada.

- *“De volta aos cadernos”*: Após todo este tempo de pé, juntos, voltávamos para as cadeiras e aos cadernos individuais. Era importante não descurar dos exercícios mais diretos de leitura, escrita e contas, para que sentissem que tudo se havia encaminhado para o seu foco principal. Na verdade, esses eram a prova mais clara de que todas as atividades e estratégias estavam interligadas para um mesmo fim, tornando-as ainda mais significativas. Neste sentido, após a discussão, éramos desafiados a gerir toda a informação, sistematizar as ideias ou continuar a desenvolvê-las pelo treinamento das competências básicas. Não descartávamos, porém, a criatividade, e, assim, apostámos na escrita criativa e colaborativa, no desenho como metáfora da própria caligrafia, na leitura expressiva, em voz alta, de poemas e textos de autor (S12), e na matemática contextualizada (S15), a partir de casos práticos, concretos ou simulados, enriquecendo os nossos enredos.

Era nestes momentos, em que se aproximavam de processos mais clássicos de alfabetização, aprofundando a literacia e numeracia, que mais sentia a heterogeneidade do grupo. É certo que em todas as outras propostas era possível destacar as suas singularidades, mas todos, à sua maneira, conseguiam inteirar-se das mesmas. Contudo, quando passávamos para o domínio das letras ou números, agudizavam-se as diferenças no respeitante aos seus percursos de aprendizagem, níveis de escolaridade e perfil de competências. Senti a mesma dificuldade vivenciada pelas dinamizadoras das outras oficinas. A heterogeneidade, tida como elemento enriquecedor, quando perspetivada no plano social e cultural, pode, na prática, ser excessiva no que concerne aos tipos e níveis de competências presentes, ser perturbadora, por exemplo, quando, ao contrário do método de Freire, perante uma atividade, não havia um nível de conhecimento comum. Cada elemento do grupo requeria uma atenção distinta (S10). Ora, eu estava sozinha a dinamizar a sessão, pelo que, frequentemente, se tornava difícil a devida diferenciação pedagógica (S16). Sei que nem sempre consegui corresponder da melhor forma a essa necessidade, mas procurei socorrer-me de algumas estratégias. O meu grande suporte, nestes casos, foi a educação por pares. Quando dava por mim, muitas das vezes, tinha participantes a apoiarem as pessoas com mais dificuldade. As primeiras sentiam a alegria e o desafio de “ensinarem” (S16); e as segundas acabavam por estar mais incluídas na realização das propostas. No caso do Jorge, ajudou-me recorrer ao desenho para que ele

se familiarizasse e explanasse acerca de uma dada palavra, através de uma linguagem a que ambos éramos mais sensíveis. Além disso, a proatividade de alguns elementos, para se autoproporem exercícios complementares quando acabavam os sugeridos, ajudava a respeitar os diferentes ritmos e a tornar, ao mesmo tempo, mais dinâmica cada sessão.

- *“Do fim se faz um princípio [Debriefing e Avaliação final]”*: No rescaldo de qualquer um dos exercícios, ou no fecho da sessão, havia sempre lugar a um *feedback* crítico sobre o que havíamos experienciado e, com isso, aprendido. Em consonância com o que advoga a IAP, era um momento de auscultação, o mais democrático e participado possível, que comprovava como a avaliação é em si uma *ESTRATÉGIA* pedagógica e de melhoria dos nossos projetos. Neste sentido, era incitada uma atitude reflexiva, para que, conjuntamente, pudéssemos analisar tudo o que havíamos desenvolvido, deliberando sobre: o propósito das atividades, a sua *coerência* com os objetivos inicialmente expostos, bem como a sua *significativade* nos nossos percursos; a *pertinência* das mesmas e das estratégias adotadas; a sua *eficácia*; e a *eficiência*, tendo em conta os recursos utilizados, em face do pouco orçamento disponível - *CRITÉRIOS* de *AVALIAÇÃO* elencados nomeadamente por Cembranos *et al.* (2001) ou Castro-Almeida *et al.* (1993). Além disso, através de uma frase, de uma palavra ou de uma imagem, avaliavam-se outros critérios, eminentemente qualitativos, que permitiam deslindar, junto de cada elemento do grupo (eu incluída, sempre): as *sensações* relativamente aos exercícios realizados; a sua *satisfação* para com os mesmos; o seu *envolvimento*: *“Gostei!”*; *“Estou bem!”*; *“Positiva”*; *“Máximo!”*; *“Descontraído”*; *“Alegria”*; *“Envolvente”*; *“Participativa”*; *“Aliciante”*.

Por outro lado, este momento instigava, igualmente, à autorreflexão. Cada um de nós, por exemplo, era incentivado a identificar aprendizagens e estilos de aprendizagem, compreendendo o seu contributo no domínio das múltiplas competências ou na descoberta de outras a aplicar ao longo da vida. Era uma maneira de tornar mais consciente este percurso coletivo, concretizando, assimilando e valorizando o que havíamos experimentado, numa tentativa de o fazer perdurar para lá da efemeridade da nossa sessão. Os discursos demonstravam, aliás, como pequenas propostas podem começar a criar grandes “impactos”. Partilhavam, nomeadamente, algumas transformações pessoais por si já diagnosticadas, espelhando melhorias no autoconceito,

na autoconfiança, conscientização e capacitação. Era sempre gratificante perceber, no final, que as sessões os haviam ajudado a desinibirem-se, a desabrocharem ou a sentirem-se mais “Fortes” e “Confiantes”. Afinal, todo este processo educativo e artístico não era terapia, mas podia ser terapêutico.

Frequentemente, o grupo alegava que nada mudaria na dinâmica das nossas sessões, elogiando as diversas atividades. Apesar disso, não raras vezes, eu tinha medo de que o *feedback* positivo camuflasse alguma passividade, conformismo e acriticidade. No entanto, se inicialmente resvalavam, quase sempre, nas mesmas sugestões (ligadas à promoção das competências básicas), progressivamente, foram sendo mais específicos, abarcando dimensões mais expressivas e lúdicas. Eram capazes de identificar o que mais e menos lhes havia tocado e, a partir daí, fazer as suas próprias sugestões, com base nas suas necessidades, vontades e interesses. Uns tendencialmente mais do que outros, foram abraçando a corresponsabilização da sessão. Em última análise, alfabetizar também seria fomentar a liberdade de decidirem o que melhor lhes conviria. Concomitantemente, eu fazia questão de devolver ao grupo o que também ia retendo da sessão e levantar outras possibilidades, às quais se mostravam cada vez mais recetivos. E, nessa sequência, cada plano ia surgindo renovado de sessão para sessão, para uma intervenção mais adequada e proveitosa.

Este momento era tão importante que, por vezes, era aqui que equipa pedagógica e adultos aprendentes na sua totalidade se reuniam para conversar e fazer o balanço sobre algumas das iniciativas promovidas, como o Erasmus+ (S19), a participação mais geral no projeto “Percurso de Cidadania” e neste projeto (S7). Aliás, a nossa oficina era o espaço escolhido para os convívios coletivos, demonstrando, a meu ver, o seu carácter agregador.

Paralelamente, fez parte do projeto agora relatado continuar a participar, ainda que pontualmente, nas outras oficinas, bem como o agendamento de encontros entre mim e demais equipa pedagógica, noutros horários, para debater questões internas (ex: Apêndice E). Nesses grupos focais, que nem sempre contaram com todos os voluntários, apresentava-me, por vezes, como elemento mediador, procurando partilhar algumas sensações percebidas nos adultos aprendentes e elucidar sobre alguns aspetos detetados nas distintas sessões, estimulando o diálogo entre as mesmas. Neste âmbito, tínhamos oportunidade de, em conjunto, após se discutir

alguns fatores de sucesso e constrangimento, redefinir estratégias de atuação e perspetivar ações adaptadas às necessidades do contexto, otimizando recursos.

Todavia, tenho pena que, em relação à equipa pedagógica, não tenha aproveitado estes encontros para aprofundar os nossos laços afetivos. Aliás, uma das fragilidades evidenciadas na análise da realidade era precisamente a dissonância entre voluntários, que eu própria senti. No entanto, com o decorrer do projeto, era imperativo estabelecer prioridades, pelo que o funcionamento das outras oficinas ou a dinâmica interna à equipa se foi secundarizando.

3.3. DIGRESSÃO DO SABER – FORA DE PORTAS

Tudo quanto descrevi decorria numa AÇÃO *“Dentro de Portas”*, visando impulsionar outras atividades e potenciar outras competências, num complemento ao projeto-base, o “Percurso de Cidadania”. Porém, era fulcral criar espaços de aprendizagem *“Fora de Portas”*, que ampliassem a ação e potencial de intervenção da APEFA, fomentando o diálogo interinstitucional e promovendo, inclusive, o encontro entre aprendizagem informal, educação não-formal e formal.

3.3.1. ERASMUS+ (ANEXO D; APÊNDICE I)

Quando ouvi falar de “Erasmus+” estava certa de que o “Percurso de Cidadania” se preparava para abrir espaço a um desafio importante para todos os participantes (sete; seis mulheres e um homem) e mesmo para nós, que acompanhávamos o grupo (duas dinamizadoras). Tinha a certeza de que seria uma vivência marcante, que criaria mais uma memória comum – inclusive com participantes que não podiam participar nas sessões de quinta-feira. Durante semanas, todos chegávamos às sessões ansiosos e entusiasmados com o que estava para acontecer – com a possibilidade de estadia fora do nosso país, em Lugo (Galiza, Espanha), com tudo pago, a conhecer outra cultura e outras paisagens, enquanto continuávamos a entregar-nos à aprendizagem. Foram cinco dias, de 18 a 22 de março de 2024, deveras cansativos, a tentar conciliar, várias horas seguidas, a rotina e humores de nove personalidades distintas e, por vezes, divergentes. Todavia, esse cansaço também foi manifestação do quão proveitosa esta viagem se afigurou.

Três dias foram unicamente reservados para viagens e visitas de estudo a alguns dos principais pontos turísticos da cidade. Da Catedral aos museus, passando pelo passeio na outra margem do rio Minho, o grupo ficou fascinado pela beleza arquitetónica, pelos factos e curiosidades que se cruzavam com a História de Portugal e pelo áudio-guia a que tiveram acesso. Mergulhavam numa experiência cultural que, simultaneamente, os lançava para o desconhecido, deambulando com mapa na mão ou experimentando usar, pela primeira vez na maioria dos casos, o *Google Maps*.

Lembro-me de, ingenuamente, indagar como se orientariam quando, à dificuldade da leitura, acrescesse uma diferente ortografia... No entanto, por estarmos juntos ou por outro motivo, esta não parecia ser uma inquietação, com o grupo a encontrar estratégias para se situar no espaço, como a memória visual. Senti que eu própria era levada a esbater estereótipos ao vê-los a descobrirem autonomamente o que se situava para lá dos contextos que lhes eram familiares.

Nos outros dois dias, dividimos o nosso tempo com a parceria que nos havia conduzido até ali: *Centro Público de Educación Permanente de Adultos* [EPAPU ALBEIROS]. Uma instituição de Educação Formal, bastante ampla, com dois andares e várias salas, equipadas com quadros interativos e boas condições de acessibilidade. Foram duas sessões na “Escola”, como diziam, integrando turmas muito diversificadas e multiculturais, com as quais estabelecemos um diálogo frutífero, nomeadamente pelo intercâmbio de tradições e saberes. Para além de destacar a forma acolhedora como fomos recebidos, o grupo elogiou as atividades dinamizadas, em especial o “PasaPalabra” (ANEXO E), que, uma vez mais, comprovou como o jogo funciona como uma boa didática nestes processos. Foi delicioso presenciar o entusiasmo de todos por se confrontarem com as especificidades de outro idioma e por todo o cerimonial com que fomos presenteados. Não admira, portanto, que, nos *feedbacks*, tidos no final de cada dia e no regresso a Portugal, o grupo sugerisse que as nossas oficinas se inspirassem nos exercícios feitos e as opiniões traduzissem comparações entre este espaço e as salas onde as nossas oficinas decorriam. Nessas comparações, surgiam exigências que, contudo, não tinham em conta a diferença de estatuto de ambas as entidades, levando-me a questionar se, alheios a todas estas condicionantes e terminologias, não estariam os participantes a reproduzir a atração pela imagem de “Escola” que tinham em mente, sentindo-se, nestes outros moldes, dignificados enquanto adultos aprendentes.

Concomitantemente, o convívio foi uma presença constante, contaminado de gargalhadas estridentes, conversas, desabafos, danças em plena rua, etc. Estes momentos conseguiram ser tão informais que, uma vez, fui interpelada por uma das participantes a indagar se poderia divulgar as nossas fotografias, já que, como “professoras”, poderia ser indelicado revelar que também nós nos estávamos a divertir e, no caso deles, poderia suscitar a dúvida de que não haviam ido para lá com a seriedade de aprender. Esta sua pergunta foi bastante elucidativa das conceções em relação à aprendizagem e, uma vez mais, do que seria a postura de uma “professora”.

Alguns elementos do grupo, aliás, encontraram nos convívios estabelecidos a possibilidade de fomentar amizades que, de outra forma, não teriam tido espaço para florescer. Nalguns casos, os vínculos foram fortalecidos, levando a trocas de números de telemóvel para organizar encontros para lá das sessões de alfabetização e literacia. Aliás, o grupo de *WhatsApp* criado nesse âmbito prevaleceu para lá da viagem, acabando, inclusive, por ver adicionados os demais participantes das oficinas. Todavia, noutras pessoas também se sentiu uma certa saturação, impacientadas com o comportamento mais tumultuoso da participante para com quem, no fundo, já pouca tolerância demonstravam. Esta questão, aliás, levaria à desistência de Rita das sessões de quinta-feira, tendo sido necessário encetar, no retorno às sessões, todo um novo esforço para esbater tensões e colmatar exclusões.

Estas mazelas absorveram a energia do grupo no seu regresso, obscurecendo os seus discursos na sessão de partilha e *feedback* (Apêndice F-S19). Não sei até se não ofuscaram o reconhecimento das aprendizagens de tudo quanto haviam experienciado. Contudo, a frio, creio que foi notório como esta foi mais uma atividade capaz de desenvolver competências que ultrapassam a mera dimensão do saber-saber para abarcar, em grande escala, o saber-estar (noutro contexto), o saber-conviver (numa ótica intercultural) e o saber-ser, promovendo o crescimento pessoal. A iniciativa desenvolvida no âmbito do ERASMUS+ é a evidência de programas potenciadores da missão educativa de associações como a APEFA, evidenciando a importância da aprendizagem ao longo da vida e o papel fundamental das experiências culturais e sociais no desenvolvimento das competências necessárias para uma alfabetização plena e significativa e para a confrontação dos desafios da vida social contemporânea.

3.3.2. SABER EM CENA

É já uma evidência sociológica há muito verificada que as práticas culturais crescem em dimensão e diversidade à medida que aumenta o nível de escolaridade dos indivíduos (Lopes, 2009). Acontece que esta constatação também expõe a “pescadinha de rabo na boca” que se evidencia quando falamos de analfabetismo e baixas literacias em pessoas adultas, uma vez que a cultura é ela própria promotora de múltiplos saberes. Falar de educação e de cultura é falar de dois direitos fundamentais do ser humano, sendo que a negação de um, frequentemente, está vinculada à negação do outro, perpetuando a exclusão social e cultural – ainda que esta questão não deva, nem possa, ser vista de forma determinística.

Tal como advogado por Freire (2022a), toda a prática educativa parte da experiência cultural dos educandos, no entanto, é igualmente importante ir para lá do que a sua cultura propõe, equacionando outras possibilidades. Assim, aceder a expressões culturais, como nas visitas de estudo ocorridas no âmbito do Erasmus+, é uma oportunidade de favorecer a apropriação de outros conhecimentos, de outras linguagens, pensamentos e referenciais, de ir ao encontro de outros meios de organizar o mundo e ao mesmo dar significado. Assim, na lógica da democratização cultural, mas sem resvalar na colonização cultural (Lopes, 2009; Ryyänänen, 2021), tornar acessível atividades culturais permite que os adultos aprendentes se formem enquanto sujeitos e cidadãos, contribuindo para a sua humanização e conscientização.

Por conseguinte, em 27 de março de 2024, para celebrar o Dia Internacional do Teatro, fomos assistir à peça “Noite de Solidão no Capim”, da Companhia Seiva Trupe (ANEXO F), no auditório Perpétuo Socorro – um espaço resguardado que ofereceu um ambiente acolhedor e inclusivo, com uma clara pluralidade de públicos. Foi a primeira atividade que, de certa forma, encabecei no âmbito do projeto, para que extrapolássemos o espaço das nossas sessões. Graças à parceria entre a APEFA e a Junta de Freguesia de Paranhos, que disponibilizou bilhetes a um valor acessível, foi possível proporcionar esta experiência cultural a oito adultos aprendentes e quatro elementos da equipa pedagógica (eu incluída), que logo, perante a proposta e sinopse, se mostraram empolgados.

Enquadrada nos festejos dos 50 anos do 25 de Abril de 1974, esta peça retratava os tempos da “Guerra Colonial”, no dealbar da Revolução. Retratava não apenas a luta pela liberdade, mas também a convivência entre pessoas diferentes, numa fraternidade emergente, alimentando-nos imaginários, sensibilizando-nos para outras realidades e confrontando-nos com a nossa própria historicidade. Uma prova de que, tal como a educação, a cultura também não é neutra, tem incutida esta dimensão política e ideológica que, pela estética, nos faz refletir sobre questões éticas e político-sociais.

Assistir à peça de teatro foi muito mais do que entretenimento; foi um exercício de alfabetização do mundo, em que se aprendeu, também, a ser um espectador ativo. Mesmo que sentados, “apenas” a assistir, tivemos a oportunidade de aceder a uma camada em que as letras eram realidades vivenciadas e sentidas. De palavra geradora do mês que se avizinhava, a “Liberdade” era já esventrada para desnudar os seus contextos.

Desta forma, pela performance e apreciação estética, todos nós pudemos contactar com outras perspetivas, explorar outros significados para o nosso vocabulário e desenvolver o pensamento simbólico e crítico, reinterpretando e questionando a realidade. Além disso, promoveu-se a literacia cultural e artística, contribuindo-se, quem sabe, para a desejada formação de públicos. Acresce que, pouco depois de termos regressado da visita Erasmus+, esta iniciativa estimulava, novamente, o convívio, pelo encontro com colegas fora das sessões e com outros espectadores.

Na nossa oficina (Apêndice F-S19), adultas aprendentes e dinamizadoras voluntárias apontaram algumas críticas à peça: para algumas, foi “demasiado séria” e hermética. No entanto, houve quem destacasse os momentos de alívio cómico, intrigadas com alguns mecanismos teatrais explicitados. Conjuntamente, refletiram sobre o tema, esmiuçando a narrativa, com a qual uma das participantes até se identificou, nomeadamente por reconhecer algumas gírias e termos culturalmente específicos.

Apesar de não ter sido uma peça consensual, em cima da mesa ficou reforçada a vontade de participar em mais atividades deste género. Para tal, é de relevar o papel do poder político no acesso à cultura, como poderosa ferramenta de educação e inclusão.

3.3.3. ECOS DA PALAVRA (APÊNDICES J, K)

Alinhada com a lógica do programa Erasmus+, coorganizei, com aval e entusiasmo de todos, a participação numa sessão sobre linguística noutra instituição educativa. Tinha como objetivo ampliar os horizontes dos participantes, mostrando que a aprendizagem pode ocorrer em diversos contextos, dentro da própria cidade. Era importante demonstrar que, a poucos minutos de distância, qualquer participante tinha a oportunidade de recorrer a outras entidades, abordagens e saberes e, ainda, promover a articulação institucional, conforme às próprias diretrizes da APEFA. Por outro lado, imperava refletir, novamente, sobre a linguagem e os nossos percursos de aprendizagem ao longo da vida.

Na sequência da apresentação de seminário da minha colega Cátia Rocha, as duas tivemos uma conversa informal, a partir da qual percebemos a mais-valia de colocar em diálogo as associações onde estagiávamos. Percebemos que ambas tinham pontos em comum: centravam-se na educação não-formal, promoviam sessões conduzidas por voluntários e, embora frequentadas principalmente por adultos mais velhos, visavam abraçar a maior diversidade de aprendentes possível. No entanto, enquanto a APEFA se foca em sujeitos num processo inicial de alfabetização, ou em busca de desenvolvimento de competências-chave, a outra associação atende um grupo relativamente homogéneo, tendencialmente com elevadas qualificações.

Com o intuito de promover uma colaboração frutífera, organizámos, então, três reuniões de planeamento, envolvendo, para além de nós, duas dinamizadoras da APEFA e um professor dessa associação cultural. Todos cooperávamos com ideias, mas é de relevar como o professor se sentia desafiado a dinamizar uma sessão de linguística perante um grupo heterogéneo em termos de escolaridade e literacia. Estas reuniões foram cruciais para alinhar expectativas e objetivos, garantindo uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos, e comprovou, de novo, como havia, enquanto equipa, esta solidariedade para com a paixão pela aprendizagem.

A sessão decorreu a 28 de maio de 2024. Uma vez mais, exigiu que o grupo da APEFA (seis adultas aprendentes e quatro dinamizadoras) se mobilizasse para outro ponto da cidade, agilizando, entre si, a deslocação e integrando-se num novo ambiente de aprendizagem. A sessão começou com uma dinâmica grupal inspirada nos jogos dramáticos com que já estávamos

familiarizados, de modo a quebrar o gelo entre os dois grupos e a fomentar um clima de descontração e paridade.

Durante a sessão, o professor explicou sobre a evolução e desafios da linguagem, destacando a centralidade da comunicação não-verbal e da oralidade na transmissão de conhecimento e compartilhando algumas curiosidades sobre alfabetos e dialetos, que nos iam fascinando. Nesta sequência, relativizou o peso da palavra escrita, expondo-a como um mecanismo nada natural que exige um esforço cultural significativo. Juntamente, alavancando inclusive a nossa experiência linguística no Erasmus+, revelava como as letras são “apenas” representações gráficas de sons que transportam consigo ideias e mundos com história, não podendo, claro, ser negligenciadas. Nisto, brincava ao afirmar que cada um de nós domina um pouco de linguística, a partir do momento que vai dominando certos códigos comunicacionais (fonética, morfologia..).

Todo este discurso suscitava alguns risinhos e suspiros por parte do nosso grupo que, nele, se ia identificando e encontrando fundamento para os seus percursos. As explicações comprovavam como o processo de alfabetização é moroso e complexo, reconfortando as participantes quanto às suas dificuldades, valorizando os seus esforços nesta aprendizagem, reconhecendo o saber popular e experiencial e motivando-as a continuarem a aprimorarem estas competências que, apesar de tudo, são cada vez mais exigidas. Não admira, portanto, que, na nossa sessão de *feedback* desta atividade, o grupo a considerasse gratificante e se revelasse orgulhoso da sua coragem e resiliência, bem como inspirado, apresentando-se com outra confiança nos nossos ensaios, que já se desenrolavam. Também as dinamizadoras consideraram ter sido interessante pelo foco dado a temas práticos e apelativos para o grupo.

Por outro lado, os participantes da outra associação mostraram-se entusiasmados com a nossa presença, salientando que tornou a dinâmica da sessão mais frutífera, com experiências culturais diversas e diferentes níveis de escolaridade e literacia. Interpretaram esta iniciativa como um desejável intercâmbio de perspetivas, a repetir, construindo uma comunidade de aprendizagem em que todos aprendem com todos.

Em suma, esta atividade foi mais um momento de conscientização de todo o processo que nos vinha unindo e um claro exemplo da importância de continuar a criar espaços de diálogo e reflexão,

valorizando os diferentes percursos de vida e escolares dos participantes, em compromisso com uma educação inclusiva. Ademais, pelo *feedback* positivo e prospetivo, creio que fortaleceu a colaboração reticular entre associações, promovendo uma aprendizagem concertada que alimenta a autoestima e o bem-estar dos envolvidos e se afirma como processo social qualificante.

3.3.4. ENCONTRO COM CATARINA GOMES (APÊNDICE L)

Quando me deparei com o livro “Um dedo borrado de tinta – Histórias de quem não pôde aprender a ler”, deixei-me intrigar pelo título e sinopse (ANEXO G). Em pouco tempo, percebi que o que a autora Catarina Gomes relatava era muito similar àquilo com que me deparava. Reconhecia nas suas palavras as minhas próprias divagações e dilemas, e, nos seus entrevistados, conseguia rever muitas das pessoas adultas que também protagonizam este relatório. Assim, quando perdi a conferência em Lisboa sobre “Analfabetismo: ainda realidade ou já arqueologia?”, estava certa de que eu própria teria de encetar o diálogo, presencial, com a Catarina, com a participação de todo o meu grupo e APEFA. Era importante que, de novo, as letras ganhassem vida para discutir sobre o que, no fundo, era também o quotidiano com que nos deparávamos, não em Casteleiros – local onde se centra o livro –, mas em pleno Porto.

Surpresa foi, então, a disponibilidade generosa da escritora perante um *email* entusiasta. Neste seguimento, estabeleci, sem demoras, contacto com a ESE-P.Porto, parceira da APEFA, através da intermediação comprometida do meu orientador. Mais um “Sim” – todos se mostraram conscientes da pertinência desta reflexão conjunta. De repente, para a divulgação e organização tinha, inclusive, os adultos aprendentes igualmente envolvidos: Por exemplo, a Sónia comprou o livro e dispôs-se a ler excertos, com os quais tanto se identificou, e o Jorge desenhou o cartaz do encontro, a partir da capa do livro e das ideias-base do mesmo.

A 11 de junho de 2024, o grupo, com sete participantes, deslocava-se, uma vez mais, para um espaço, agora de educação formal, situado “fora de portas”, ainda que no mesmo município. Mas não era um espaço qualquer: era a minha escola, e senti neles esse fascínio por adentrarem na

instituição de ensino superior que me acolhia. A ESE, representada pelo seu Presidente, pelo meu orientador e pelo Professor Luís Rothes, e a APEFA, representada também pela sua Vice-Presidente e coordenadora do “Percurso de Cidadania” e por uma das dinamizadoras, juntavam-se, uma vez mais, numa nova iniciativa. A nós se juntaria ainda um representante do Centro Qualifica Árvore, duas coordenadoras de um Projeto Local Promotor de Qualificações e alguns outros interessados no livro e na temática em debate.

Apoderando-nos do auditório da biblioteca, partimos da leitura empoderada da Sónia e daí lançámos mote para uma conversa aberta sobre diversas questões em torno do analfabetismo e da baixa literacia em Portugal: a sua contemporaneidade; o conceito de analfabeto; a Escola; as desigualdades; a ditadura e os programas curriculares; a formação experiencial; os constrangimentos e estratégias à prática educativa com pessoas adultas. Houve ainda tempo para nos debruçarmos sobre os desafios no terreno e os dilemas na escrita quando confrontados com este tipo de contextos e vivências.

Desta forma, este encontro extrapolou o livro que o havia despoletado. Esta confluência de instituições e experiências permitiu que o grupo (“quem não pôde aprender a ler”): participasse, uma vez mais, numa sessão externa sobre um assunto do qual deveria tomar a palavra, ao invés de se subjugar a objeto de estudo do mesmo; se auto-organizasse na deslocação; colaborasse na sua concretização, convocando as suas competências de leitura, expressão oral e de desenho; pudesse identificar-se pessoal e coletivamente com as histórias e temas expressos; se sentisse valorizado, partilhando e refletindo sobre as suas próprias vivências; socializasse com pessoas distintas num contexto diferente. Por outro lado, contribuiu para o debate académico, incitando à troca de ideias entre profissionais e demais sociedade civil sobre questões estruturais e sistémicas, e dispendo-os a discutir práticas e políticas educativas.

Sem dúvida, uma oportunidade de expansão e construção de conhecimento! Por isso mesmo, no final, fui felicitada pela iniciativa, mas o balanço positivo percebia-o na forma como Jorge olhava orgulhosamente o “seu” cartaz; na confiança com que Sónia se expressava, inclusivamente interpelando a escritora; no orgulho manifestado nos abraços que os diferentes participantes me davam; no descontraído convívio entre todos que prolongava o nosso final.

3.4. O PROCESSO COMO ESPECTÁCULO

O ano letivo aproximava-se do fim e, como num processo criativo, pensava: que “produto final” apresentar? Questionava-me se, ao procurar dar vazão a todos os temas e acompanhar as outras oficinas, não teria também falhado na continuidade necessária, sem ter estabelecido um fio condutor que tudo ligasse numa linha sequencial, lógica e evolutiva. Parecia chegar o momento final e eu questionava se o tinha antecipado ou se cairia na tentação de criar, em sobressalto, mais uma proposta diferenciada para o assinalar. O certo é que tanto a equipa pedagógica como o meu grupo sentiam necessidade de fazer culminar este percurso numa atividade integradora que o materializasse de outro modo e que lhe desse alguma expressão pública. Também a mim me fazia sentido, após toda esta exploração e trabalho conjunto.

Mas o que é um “produto final”? Não seria a continuidade do processo de aprendizagem, “sem fim à vista”, o propósito máximo? O que é um resultado? Não poderá ser este a expressão última de um processo, confundindo-se com o próprio? Assim, havia que respeitar e valorizar tudo o que já havíamos desenvolvido e, convocando-o, ainda que, por vezes, aparentemente de forma dispersa e desconectada, transformá-lo numa obra coesa. Afinal, este relatório também não será esse exercício de consciencialização, sistematização e promoção de uma coerência em fim de percurso?

A partir daqui, a analogia processo educativo-processo criativo tornou-se ainda mais evidente. Na verdade, na senda da IAP, o método de *Devising* foi-se afirmando, demonstrando indiscutíveis semelhanças com os termos fundamentais e posicionamento metodológico daquela. Também aqui não haveria um guião pré-definido, dependendo a criação do trabalho participativo, colaborativo e reflexivo e emergindo do próprio processo, ao aglutinar as discussões, improvisações e experimentações que dele fossem surgindo (Oddey, 1994). Uma maneira diferente de pensar o fazer artístico, para lá da maneira tradicional, vincadamente hierárquica.

Já em abril de 2024, começámos, portanto, a olhar em retrospectiva para todos estes meses de aprendizagens e a apontar possibilidades de criação. Realçámos o que nos lembrávamos e partilhámos o que gostaríamos de fazer neste/deste momento final. Não tardou, então, que nos

apercebêssemos de que queríamos um momento performático que expusesse as diferentes habilidades e conhecimentos adquiridos nas distintas oficinas.

Em duas sessões de *brainstorming*, definimos que a nossa *performance* aconteceria na penúltima semana de junho (também a nossa penúltima semana de interação regular) e que ocorreria na ESE-P.Porto, entendida como um espaço educativo onde, não havendo muitos conhecidos, os rostos desconhecidos estariam ali também para nos acolher e aprender connosco, certos do nosso contexto. Além disso, a própria estrutura da nossa apresentação foi-se alinhando, inspirando-se na estrutura das nossas sessões, as quais eram reconhecidas como integradoras de múltiplas aprendizagens e dimensões. Surpreendentemente, propunham: iniciar com aquecimento, terminar com círculo de agradecimento e, pelo meio, dar uso a tudo quanto haviam feito, escrito e desenhado.

Seguiram-se duas sessões, essencialmente de improvisação (ex: S24) para, a partir do material recolhido, levantar possíveis cenas, desde logo clarificando ainda mais a nossa estrutura. Entretanto, colocaram a nu, de novo, as resistências do grupo e a necessidade de disporem de orientações claras para, a partir daí, na segurança dessa base sólida, poderem ter a liberdade de experimentar, inventar e arriscar o suposto erro. Estavam a assumir um protagonismo e visibilidade que os inquietava, pelo que estavam cientes de que nos tínhamos de socorrer das mais-valias de cada um e de que teríamos de repetir insistentemente algo concreto para se sentirem amparados.

Sabia que estava na hora de propor um guião e comprometer-me com decisões. Encarando a performance quase como um portefólio vivo, selecionei, então, com ajuda das outras dinamizadoras, um conjunto de textos escritos por cada um e coletivamente, e pu-los a dialogar. As histórias mesclavam-se de tal forma que se dava uma mistura de discursos perante os múltiplos temas. Das sensações mais bonitas e esclarecedoras foi, precisamente, ler este guião pela primeira vez ao grupo, que, revisitando o que havia ficado nos cadernos, admirava-se por estas palavras serem da sua autoria e emocionava-se ao vê-las ganhar outra voz e corpo. A validação chegava precisamente nesse reconhecimento de que os seus textos tinham potencial para serem encenados.

Sabia, no entanto, que o tempo era escasso para tudo decorarem, haveria quem os não conseguisse ler e os recursos eram limitados. Era preciso atentar às condicionantes e, impreterivelmente, atender às potencialidades de todos. Foi assim que o guião foi ganhando forma de leitura encenada. Era uma maneira de proteger as pessoas e o processo, com a presença do texto em cena, fazendo sobressair o mais importante, as suas narrativas, sem artefactos, e complementá-las com outras formas de expressão. Além disso, assumiríamos, sem complexos, a dinâmica das nossas sessões, trazendo a naturalidade das nossas interações, bem como a organicidade da minha orientação - orquestrando e quebrando com qualquer ilusão de "quarta parede".

Seguiram-se seis sessões de ensaio e dois encontros extra. Dos ensaios de mesa aos ensaios gerais, foram momentos para colocar em ação os conhecimentos, integrando organicamente as competências cognitivas, emocionais, sociais e técnicas que foram sendo desenvolvidas. Havia que gerar, gerir e aplicar informações, como o esperado nas suas vidas. Analisávamos os textos, treinávamos a leitura com expressividade, imbuindo-a de memórias, intenções e emoções, conjugávamos com desenhos e pequenas dramatizações, para fazer florescer novas camadas de interpretação, e familiarizávamo-nos com as técnicas teatrais. Tal como as nossas sessões e todo o projeto, eram momentos iterativos, em que se testava, revia, se ajustava e se ia refinando. Mesmo o guião continuava como plataforma aberta e flexível, acolhendo novos textos e retirando outros, num vaivém de negociação e compromisso (Apêndice P).

O tempo apertava- aliás, o tempo nunca é suficiente- e éramos consumidos por avanços e recuos. À semelhança de todo o processo educativo, também o processo artístico (que não deixa de conter em si o outro) se revelava visceral, inquietante, capaz de mexer com medos e inseguranças, despertar a ansiedade e, por vezes, fazer resvalar em antigos padrões desresponsabilizantes. Perante o desafio, as suas falas eram contaminadas por "Não vou conseguir!", ou por desculpas que procuravam abortar as nossas ideias. As suas ações, por sua vez, eram tendencialmente condicionadas pela alusão ao público. Eu própria me via a braços com o receio de não conseguir cumprir com as expectativas do grupo e angustiava-me a cada ausência que, mais do que nunca, impactava o todo.

Apesar de tudo, o grupo demonstrava-se motivado, resiliente, cada vez mais capacitado para lidar com fugazes frustrações e para superar conflitos. Ademais, foi-se inteirando melhor das exigências de um processo criativo e com este se comprometeu. Acima de tudo, queriam estar no seu melhor e contribuir da melhor forma para um objetivo comum. De ensaio em ensaio, iam arranjando estratégias individuais e coletivas, e, na repetição, cooperação e entreajuda, iam ficando mais autônomos, sentindo-se à vontade para, mais do que cumprir deixas, tomar a iniciativa, brincar com novas propostas, resolver problemas em cena e até encenar. A dada altura, até quem tinha dificuldades, mais do que a mímica, queria ler e, com suporte de outros, foi conquistando uma ou outra frase. Iam-se apropriando do texto e dos processos de interpretação, até a minha mediação parecer cada vez menos necessária.

Outra fase a destacar, neste trabalho colaborativo, foi a da divulgação. Desde logo, fizemos uma chuva de ideias para o título, que tentámos que procurasse nomear, inclusive, a nossa oficina. No entanto, este só apareceria como consensual após o desenho do cartaz por parte do Jorge. Para representar a nossa leitura encenada, este participante esboçou um círculo que nos unia a todos, com os nossos guiões, e, dentro, umas setas que ilustravam como todos caminharíamos pelo espaço em direções distintas, convergindo na roda coletiva. Ficaria, portanto, “Percurso entre Letras – Leitura Conquistada”, que a própria sinopse explicaria (Apêndice N). Os nomes foram acrescentados (ainda que, no Apêndice, tenham sido ocultados), porque considerámos fulcral, na conquista destes percursos, dar nome aos rostos que os protagonizam (Apêndice M).

O grande dia chegaria a 21 de junho de 2024 (Apêndice O). O grupo, aperaltado, vinha nervoso, mas destemidamente empolgado. Adentrava na ESE como se já fosse um pouco mais sua. Ocuparíamos uma sala de aula comum para depois a subvertermos, numa atitude rebelde de demonstrar como esta se pode transfigurar: afastámos as mesas, deixando um espaço vazio para nos movimentarmos livremente; reposicionámos as cadeiras; e estrategicamente colámos pelas paredes as palavras que preencheram os nossos encontros, criando a sensação de que por elas estávamos todos cercados. A nossa “festa da liberdade” tinha chegado um pouco mais tarde, no mês dos arraiais, e a ela se juntariam 16 convidados, entre os quais colegas de turma, alguns professores de mestrado, o professor da associação que nos acolheu em maio, a minha coorientadora, duas professoras minhas do secundário, familiares, uma representante do Centro Qualifica Árvore e três elementos da nossa equipa pedagógica.

Durante a Leitura Encenada [Conquistada!] percebia-se o sentido de missão de cada adulto aprendente que embarcava comigo nesta “brincadeira séria”. Caminhavam confiantes, apoderando-se da sala, fazendo ouvir as suas vozes e ecoando as suas narrativas. Contracenavam e afirmavam-se como verdadeiros autores e atores. Eu própria me sentia a fluir espontaneamente, como se estivéssemos, apenas, em mais uma conversa criativa, como em todas as nossas sessões. Fizemos daquele o nosso palco, com a nossa própria dinâmica e nela chamamos o público a participar. Todos faziam parte – aliás o /a espectador/a tinha a sua própria fala. Todos éramos desafiados a partilhar o protagonismo e a exigir a palavra... Mas a última seria gritada por nós! Nenhuma cortina se fecharia, todavia. O público aplaudia emocionado, felicitando cada elemento do grupo; elementos da equipa pedagógica felicitaram-nos pelo que transparecia termos construído em conjunto ao longo destes meses, admitindo que, inclusive, haviam ficado a conhecer novas potencialidades do grupo; e este rejubilava de orgulho, com Jorge, por exemplo, a exhibir, vaidoso, os seus desenhos.

Como não poderia deixar de ser, a 27 de junho, na nossa última sessão, deu-se um momento de reflexão e *feedback* acerca desta atividade. No quadro, foi logo apontado: “*Ultrapassou as expectativas; Realização; Espetacular; Orgulho; Inovador; Formidável; Maravilhoso; Perfeita; Excelente; Alegria*” (Apêndice F-S32). Palavras que, para cada um de nós, caracterizavam aquele nosso “Percurso entre Letras”. Comentavam que tinham gostado muito, que afinal tinha sido mais fácil do que estavam à espera. Confessaram que, no dia, ainda tinham sido invadidos pela sensação de que não seriam capazes, mas que, a poucos momentos da apresentação, afirmavam para si mesmos “Hei de conseguir”; e conseguiram! A Marina chegou a referir: “No meio do público, conseguimos libertar-nos”; e isso comoveu-me. Perante o que nunca haviam feito, pareceu-lhes surreal tudo quanto viveram (Maria: “*É verdade que estou aqui no meio de toda a gente?*”), e admitiram que voltariam a fazê-lo. Tinha diante de mim pessoas satisfeitas, confiantes e empoderadas perante a sua própria superação e crescimento pessoal.

Por outro lado, eu iluminava por dentro, feliz por ter acreditado que conseguíamos e por não ter abdicado deste momento. Revia aquela tarde de 21 de junho como testemunha de como a Educação de Adultos saía tão mais enriquecida deste encontro entre aprendentes e demais pessoas, aqui tornadas “público”, fazendo das suas aprendizagens esse material de performance. Reforçava a crença na importância de se criar espaços onde as suas vozes fossem ouvidas e

valorizadas - uma vez que há tanto a dizer! Estava apaixonada pela ideia de que o método de *Devising* tinha sido, para lá de uma abordagem teatral, uma forma de aprofundar um processo educativo dinâmico e participativo. Aliás, sinto que nele me (re)descobri, também, como artista, como encenadora numa real criação coletiva, ou como diretora de atores para facilitar que melhor atuassem no palco da vida.

A nossa Leitura Encenada [Conquistada!] não foi um produto final acabado, foi, ao invés, a celebração de um processo contínuo de aprendizagem e criação. Abarcou consigo uma intenção educativa, mas também política, cultural e artística. Respeitando o ritmo de cada participante, levou a que a expressão dramática, gradualmente, se transformasse, sem resistência, em teatral, transformando desafios em oportunidades de crescimento e criando uma obra coesa e significativa que espelha as contribuições individuais e coletivas. Como se não bastasse, o "Percurso entre Letras", uma vez mais, colocou em diálogo as diferentes modalidades de aprendizagem, bem como as instituições parceiras, adultos aprendentes e sociedade civil.

EPÍLOGO

A 27 de junho, na sequência do final do ano letivo, chegaríamos, também, ao fim desta criação coletiva. Entre palavras de carinho e um ambiente, enfim, contaminado pela nostalgia, não prescindimos, contudo, de olhar em conjunto para os meses que nos uniram. Tal como este Epílogo, foi um momento, simultaneamente, de avaliação sumativa e de desenvolvimento, capaz de compreender a evolução desde o nosso ponto de partida até ao nosso ponto de chegada, mas também de suscitar caminhos de aprofundamento e qualificação do trabalho futuro. Desde logo, os seus discursos foram invadidos por palavras como “amor”, “confiança”, “desafio”, “aprendizagem”, “alegria”, “socializar” e “forte”, só por si bastante elucidativas (Apêndice F-S32).

Como pontos positivos, apontaram a oportunidade de desenvolvimento das competências básicas e estratégias de aprendizagem: Carolina, por exemplo, terminou a saber escrever alguns nomes no quadro; a Maria conseguiu ler algumas frases de forma fluída e o Jorge já não precisava de tradutora para se expressar; acresce que todos afirmaram ter exercitado mais a memória. Concomitantemente, revelaram como a educação não está separada da mudança pessoal e da libertação, partilhando que conseguiram soltar-se mais, descontraír, comunicar mais e, nisto, sentirem-se mais confiantes para “jogar para fora o melhor de mim” (Maria), o que comprova como este projeto ajudou a potenciar os seus recursos pessoais. Além disso, admitem que as nossas sessões ajudaram a conhecerem-se uns aos outros, tornando-os menos desconfiados, mais “abertos” e mais unidos, e a esbater os comportamentos desestabilizadores, respeitando-se nas suas diferenças e crescendo na convivência. Sem dúvida, reconheceram melhorias no saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar, munindo-se de ferramentas para continuarem a aprender ou permitirem-se desaprender.

Por outro lado, nos pontos a melhorar, explicitaram, apenas, o tempo, expondo que, de tudo o que aprendemos, poderíamos ter aprofundado mais se tivéssemos tido mais tempo. Talvez por isso, expressaram vontade de o projeto continuar, e de repetir algumas das atividades desenvolvidas. Nessa sequência, deixaram claro que este lhes foi significativo e gerador de motivação, satisfação e superação. Aliás, perante a relutância inicial, é de destacar o surpreendente comentário da Bernardina, quando confessa ter desaprendido o que dava como certo e ter ganhado o gosto pelo

teatro, podendo, quem sabe, “tirar-me o lugar”. A Irina rematou com simplicidade “Se não gostássemos, não vínhamos”.

E é dessa afirmação que me chegam mais evidências da efetividade do projeto. De facto, dos 10 elementos que mais pautaram a nossa oficina, sete prevaleceram desde a primeira sessão, sendo que, dos outros três, a Jojo saiu por razões profissionais, a Rita abandonou por quezílias não superadas e a Maria integrou-se já nos últimos meses. Ademais, sobressai a pontualidade irrepreensível e a assiduidade consistente deste grupo, estando sempre presentes, em média, sete adultos aprendentes, independentemente (da ausência) de apoios financeiros prestados. A continuidade da interação no grupo de *Whatsapp* também revela as ligações que vão perdurando para lá das sessões.

Simultaneamente, também eu me reconheci envolvida num processo de conhecimento que foi, em si, também de autoconhecimento (Santos, 1999). A educar, educo-me. Este relatório é sobre o grupo, mas também sobre como eu me fiz educadora - e artista- com o grupo. Muitas das minhas conceções iniciais sobre este papel foram desmistificadas. Compreendi, nomeadamente, que só por assumir a orientação de um grupo não significa que tenha as respostas para todos os problemas que vão surgindo- a incerteza faz parte do processo que envolve a matéria humana. Também fui confrontada com o equilíbrio entre amorosidade e autoridade, que me desvendou uma liderança da qual me descartava.... Sinto que comecei a desdramatizar o conflito, respeitando também as minhas emoções, aceitando que a sua resolução não depende só de mim e compreendendo que o conflito e a resistência, na verdade, vão de par com a mudança. Juntamente, tive a oportunidade de me inteirar mais sobre a Educação Básica de Adultos e, mais especificamente, sobre a alfabetização e a promoção da literacia, constatando que a interdisciplinaridade é uma mais-valia perante um processo complexo: A fusão com a educação artística permitiu comprovar como os métodos teatrais são facilitadores de experiências que nos desbloqueiam para uma aprendizagem multidimensional. Só tenho pena de não ter arriscado em métodos mais diferenciados...

Dias depois, reuniria com a equipa pedagógica e com um representante do Centro Qualifica Árvore (e dos processos RVCC), procurando unir parceiros para devolver algumas considerações sobre este processo, para que pudéssemos refletir em conjunto sobre o desenvolvido e perspetivar

melhorias para o próximo ano (Apêndice F). Uma iniciativa que é, uma vez mais, saudada e tida como algo a preservar. Não obstante, parecia que este exercício de autoavaliação assumia contornos sensíveis, sendo encarado como uma espécie de “juízo crítico” das suas ações e do funcionamento do próprio “Percurso de Cidadania”. Um receio compreensível, especialmente considerando que muitos membros são voluntários e dão tudo o que sabem e podem. No entanto, “Uma associação significa, quase sempre, um projeto em permanente construção” (B.Nico & L.Nico, 2022, p.102), pelo que, acima de tudo, importava refletir, de forma aberta e sem tabus, sobre este projeto de mestrado, para, a partir dessa reflexão, alcançar uma análise retrospectiva da sua atuação e uma perspetivação do que dele deveria “ficar” e perseverar.

Desta feita, reconhecendo-se os terrenos movediços em que ainda nos movemos, começou-se por destacar a importância da parceria com a ESE-P.Porto, para que pudessem ser cobertas as multilinguagens e diretrizes que o “Percurso” contempla e às quais, nem sempre, consegue, sozinho, dar vazão. A coordenadora do projeto afirmou que a minha participação veio enriquecer a Associação, desde logo com a estreita relação estabelecida com os diferentes participantes e pelo dinamismo das atividades promovidas; atividades que envolveram equipa pedagógica e adultos aprendentes dos diferentes grupos e que, para além de corresponderem à metodologia da APEFA, procuraram ligar instituições, parceiros e sociedade civil, bem como valorizar a articulação entre modalidades de educação. Atividades também que abriram novas portas e que alimentaram a vontade da equipa em organizar, no futuro, mais visitas culturais, mais espaços de diálogo e, inclusive, outro tipo de *workshops* (a definir).

Especificamente sobre a oficina que dinamizei, sendo um dos pontos fulcrais deste projeto, todos reconheceram que a expressão dramática demonstrou ser uma forma de apropriar conhecimento e torná-lo mais interativo e apelativo, admitindo que viram alguma transferência desses saberes por parte dos adultos para as outras oficinas. O responsável pelos processos RVCC chegou a afirmar que esta estratégia pedagógica reforça as aprendizagens, motiva, ajuda a ultrapassar alguns bloqueios pessoais, cria coesão e pode, inclusive, facilitar a defesa dos percursos de qualificação dos participantes perante um júri. A dinamizadora voluntária L. apenas aponta que gostaria que tivéssemos articulado melhor as oficinas, convocando mais vezes esta abordagem diferenciada nas outras sessões.

Paralelamente, apontaram algumas mudanças nos elementos dos dois grupos e alguns dos comentários que deles ouviam nas suas sessões. Em relação ao ano anterior, realçaram uma grande evolução por parte da Bernardina, sentindo-a mais segura de si, mais solta e mais capaz de ler em voz alta – algo que temia; destacaram também a maior desenvoltura de Jorge e a maior estabilidade e melhoria comportamental da Carla. Sublinharam também a confiança conquistada pela Sónia, que se tornara, inclusivamente, mais expressiva. Partilharam ainda que os adultos aprendentes foram revelando uma maior recetividade a este tipo de propostas alternativas, mudando as suas perceções e atitudes. Aliás, referiram que o grupo falava de mim com carinho, das nossas sessões com orgulho e que se demonstraram especialmente entusiasmados aquando da apresentação final. A isto acrescentaram que os participantes destacavam o relaxamento e que transmitiam não sentir na nossa oficina nenhuma perda de tempo. Nisto, admitiram terem observado um progresso na forma destes participarem nas distintas sessões e consideraram que todo este percurso foi mais um passo em frente na evolução global.

Não obstante, estou consciente de que, neste restrito período, muito ficou por fazer e que algumas questões de codinamização das outras sessões poderiam ter sido objeto de maior investimento e articulação. Será algo que a APEFA poderá atentar no futuro. Prevelem também alguns constrangimentos em relação às condições disponibilizadas pelos escassos recursos, ainda para mais com a atual chegada de novos elementos. Além disso, em relação ao meu grupo, há ainda um longo e frutífero caminho educativo a percorrer. Gostaria de ter sido “solução”. Mas depressa percebi que não é para isso que uma educadora de adultos desenvolve o seu trabalho em contexto. Respeitando o processo, gerimos prioridades e graduámos a utopia para o que nos era possível, porquanto, a educação não deve ser “considerada como ponto de chegada, senão como algo que começa todos os dias” (Freire, 2022b, p.80).

Como refere Monteiro (2019), “Todo o projeto é gerador de ação” (p.68); estou convicta, pois, de que criámos uma “obra de arte” que poderá favorecer a conscientização para novas realidades. Uma obra inacabada, imperfeita, mas que, espero, contribua para a discussão pública do que ainda pode ser feito numa área que persiste como subsistema educativo secundarizado, ao invés de receber o merecido reconhecimento enquanto “miríade de práticas sociais que são indispensáveis à humanização do mundo que construímos e que se vão tornando tanto mais necessárias quanto mais humanos e educados nos tornamos” (Lima, 2022, p.41).

Embora ainda não tenhamos acesso aos resultados do PIAAC, iniciado em 2019, que nos dirão muito sobre a realidade das competências das pessoas adultas em Portugal, e que poderão fornecer orientações para uma melhor definição das políticas públicas na área da formação e educação de adultos, compreende-se que ainda há muito por fazer. Temos de continuar a estimular a participação de todos nos processos de aprendizagem, ultrapassando barreiras e caminhando ao seu encontro, numa lógica democrática-emancipatória (Lima & Guimarães, 2018). Precisamos de uma agenda constante, sustentada e que encare, efetivamente, a alfabetização e a promoção da literacia como uma política pública estratégica para o desenvolvimento do país e dos seus cidadãos (Gadotti, 2009). Precisamos de apostar nestas associações, compreendendo o seu papel crucial para que, efetivamente, ações concretas e ajustadas sejam levadas a cabo. Precisamos de encetar um diálogo cooperativo entre diferentes entidades e instituições. É preciso valorizar o trabalho de todos os voluntários que tornam esta missão possível, mas, igualmente, fomentar condições para a digna profissionalização nesta área. Aliás, o que mais me desmotiva é precisamente essa dificuldade de, enquanto profissional, educadora artística (tornada educadora de pessoas adultas), deslindar perspetivas futuras para lá do voluntariado...

Para lá destas questões, constato que, em pequena escala, precisamos também de repensar os moldes com que perspetivamos as práticas de Educação de Adultos e, inclusive, como os adultos aprendentes as integram. O desafio passará, nomeadamente, por repensar o aprender a aprender, demonstrando, por via de processos democráticos inovadores, outras formas de participar. Tal exige novos paradigmas, nos quais a Arte, como expressão humana, deverá constar.

Perante este processo, a expressão teatral, ainda que a muitos, primeiramente, inquiete pela exposição, apresentou-se como campo privilegiado de alfabetização dos sujeitos, possibilitando-lhes o entendimento de si e do mundo, a partir da sua historicidade e problematização, e incitando-os à atuação, valorizando o processo no desenvolvimento pessoal e social (Silva & Bomfim, 2021). Num diálogo equilibrado com os objetivos de aprendizagem surge “como alternativa a uma educação apartada da vida, que dissocia razão e sensibilidade, cognição e afeto, apropriação e criação” (Leite, 2019, p.101).

Em suma, independentemente do método adotado, confirmo, neste projeto, a necessidade de uma educação *poiética*, isto é, uma construção coletiva da ação (Martins, 2019), que seja em si

uma experiência criativa, significativa e transformadora, tanto para o educador, quanto para o educando, capaz de promover um crescimento integral de ambas as partes. Uma educação mais larga, diversa, multiforme, que parta do chão que cada um pisa para desvendar novos imaginários, para a sua humanização e mudança (Lima, 2022).

Este Epílogo não fecha aqui a cortina. Talvez um projeto, como a própria democracia, seja um processo sem fim... Talvez dure até que a última pessoa envolvida no mesmo pereça... talvez dure para lá disso, nas mudanças que por tal foram suscitadas. Para mim, deixa-me um caminho em aberto que me relembra a célebre recomendação de Beckett (1983, p.1): “Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better”.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, M. (2000). *(Des) equilíbrios familiares: uma visão sistemática*. Quarteto Editora.
- Alcoforado, L. (2022). Contributos para um modelo de formação de educadores e formadores de adultos enquanto agentes de transformação social. In A. Loureiro, & P. Feliciano (Eds.), *Educação de Adultos, Perspetivas e Associativismo* (pp. 152-163). Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). Estudos (Auto) Biográficos - Histórias de Vida. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 169-185). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ANQEP, I.P. (2017). *Orientação ao longo da vida nos centros qualifica: Guia Metodológico*. ANQEP.
- ANQEP, I.P. (2021). *Referencial de Competências- Chave de Educação e Formação de Adultos - Nível Básico*. ANQEP.
- Ávila, P. D. (2006). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. [Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE] Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. <http://hdl.handle.net/10071/577>
- Ávila, P. & Aníbal, A. (2019). Adultos e aprendizagem em Portugal. Uma década de avanços e retrocessos no combate às desigualdades sociais educativas da população adulta. In L. Rothes (Ed.), *A participação educativa dos adultos: realidades e desafios* (pp. 12-34 da versão policopiada). Porto: Mais leituras.
- Barbosa, I. (2024). Investigar com cabeça, tronco e membros: Possibilidades das abordagens participativas. In H. Monteiro, I. Timóteo & A. Bravo (Eds.), *Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa* (pp.159-166). Quântica Editora.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar Editor Ltda.

- Beck, U. (2010). *Sociedade de risco. Rumo a uma outra Modernidade*. Editora 34.
- Beckett, S. (1983). *Worstward ho*. Grove Press.
- Bell, Daniel (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. Basic Books.
- Berthold, M. (2000). *História mundial do teatro*. Editora Perspectiva.
- Boal, A. (1982). *Exercícios e jogos para o ator e o não-ator*. (4ªed.) Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2009). *A estética do oprimido*. Garamond.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.
- Canário, R. (2013). Novos (des) caminhos da Educação de Adultos?. *Perspectiva*, 31(02), 555-570.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura*. (6ª edição). Paz e terra.
- Castro-Almeida, C., Le Boterf, G., & Nóvoa, A. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa JADE). *Avaliações em educação: novas perspectivas*, 115-137.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, (20), 125-147. <http://hdl.handle.net/10451/31497>
- Cavaco, C. (2018). Analfabetismo e alfabetização de adultos em Portugal. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(27), 369-382. <http://hdl.handle.net/10451/37948>
- Cembranos, F., Montesinhos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Editorial Popular.

- CNE (Conselho Nacional de Educação). (2022). *Estado da Nação 2021*. (1ª Edição). Conselho Nacional de Educação.
- Colavitto, N. B., & Arruda, A. L. M. M. (2014). Educação de jovens e adultos (EJA): a importância da alfabetização. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-28.
- Constituição da República Portuguesa, CRP. (1976). *Artigo 73. Educação Cultura e Ciência*. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Cortesão, L. (1990). Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos (Eds.), *Trabalho de projecto 2 – Leituras comentadas* (pp.81-89). Afrontamento. <https://hdl.handle.net/10216/56733>
- Costa, A.F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Editora Mundos Sociais.
- Cruz, D. (2023, setembro). *Educação e formação de adultos: os avanços e desafios de uma área "secundarizada"*. Gerador. <https://gerador.eu/educacao-e-formacao-de-adultos-os-avancos-e-desafios-de-uma-area-secundarizada/>
- Cruz, H. A. (2021). *Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto] Repositório Aberto, Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/132440>
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO sobre educação para o século XXI*. ASA.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 5-17.

- Everitt, A. (2008). Social work research and evaluation: the research-minded practitioner. *Locus Soci@l*, (1), 24-31.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos*. (5ª edição). Paz e terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (2022a). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2022b). Sou Projeto. In A. Gonçalves, D. Dias, & F. de la Cuadra (Eds.), *Paulo Freire Centenário: Um Educador no Mundo* (pp.65-80). Outro Modo.
- Freire, P. (2022c). Círculos de cultura. In A. Gonçalves, D. Dias, & F. de la Cuadra (Eds.), *Paulo Freire Centenário: Um Educador no Mundo* (pp.81-91). Outro Modo.
- Freire, P. (2022d). Não há educação neutra. In A. Gonçalves, D. Dias, & F. de la Cuadra (Eds.), *Paulo Freire Centenário: Um Educador no Mundo* (pp. 143- 156). Outro Modo.
- Fundação José Neves. (2021). *População portuguesa tem o maior défice de qualificações da União Europeia*. <https://www.joseneves.org/artigo/populacao-portuguesa-tem-o-maior-defice-de-qualificacoes-da-uniao-europeia>
- Fundação José Neves. (2023). *Formação de adultos aumenta em Portugal mas continua aquém do necessário*. <https://www.joseneves.org/artigo/formacao-de-adultos-aumenta-em-portugal-mas-continua-aquem-do-necessario>
- Gadotti, M. (2009). *Educação de adultos como direito humano*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2813>

- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), pp 173-184.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. (6ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, C. (2024). *Um Dedo Borrado de Tinta: Histórias de quem não pôde aprender a ler*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gonçalves, M.A.S. (2022). Percursos de cidadania alfabetização e literacias. Um projeto territorializado, solidário e inclusivo. In A. Loureiro & P. Feliciano (Eds.), *Educação de adultos, perspectivas e associativismo*(pp. 166-186). Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos.
- Hansted, T. C., & Gohn, M.G. (2013). Teatro e educação: uma relação historicamente construída. *EccoS Revista Científica*, (30), 199-220.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press.
- Javrh, P., Mozina, E., & Volcjak, D. (2017). *Life skills for europe: report on life skills approach in Europe*. Slovenian Institute for Adult Education.
- Leite, Á. P. (2019). Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (54), 85-103.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. Cortez.
- Lima, L. C. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação - IIª Série*, (5), 53-71. <https://hdl.handle.net/1822/42644>

- Lima, L. C. (2022). Educação de Adultos: quanto mais larga e diversa, mais humana. In A. Loureiro & P. Feliciano (Eds.), *Educação de adultos, perspectivas e associativismo* (pp. 36-41). Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 600-623. <https://hdl.handle.net/1822/60523>
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária* [Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/53042>
- Lopes, J. M. T. (2009). Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural. *Saber & Educar*, (14), 1-13.
- Loureiro, A.G. (2022a) "Espaços de Cidadania, novo paradigma de intervenção e ação nos territórios. In A. Loureiro & P. Feliciano (Eds.), *Educação de adultos, perspectivas e associativismo* (pp.24-32). Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos.
- Loureiro, A.G. (2022b) "Espaços de Cidadania, novo paradigma de intervenção e ação nos territórios. In A. Loureiro & P. Feliciano (Eds.), *Educação de adultos, perspectivas e associativismo* (pp.62-70). Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos.
- Martins, J. E. (2019). A Educação de adultos num contexto de transformação estrutural das políticas educativas. *Ensaios Pedagógicos (Sorocaba)*, 3(3), 6-15.
- Melo A. (2022). "50 anos de tentativas de organização político-administrativa da Educação de Adultos em Portugal. Uma breve e desditosa narrativa". In A. Loureiro & P. Feliciano (Eds.), *Educação de adultos, perspectivas e associativismo* (pp. 42-61). Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos.

- Mendes, I. (2022). Freire: O/Um Educador Social Rebelde. *Sinergias*, (13), 9-25.
<https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2022/02/Freire-O.Um-educador-social-rebelde.pdf>
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e “Palavramundo”. Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 65-84.
- Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>
- Nico, B. & Nico, L.P. (2022). Educação de adultos e associativismo: um caminho. In A. Loureiro & P. Feliciano (Eds.), *Educação de adultos, perspectivas e associativismo* (pp. 98-109). Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos.
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre a practical and theoretical handbook*. Routledge Taylor & Francis Group.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. SKILLS FOR 2030*. www.oecd.org/education/2030-project
- Ostrower, F. (2001). *Criatividade e Processos de Criação*. Editora Vozes.
- Paugam, S. (2017). Durkheim e o vínculo aos grupos: uma teoria social inacabada. *Sociologias*, 19, 128-160.
- Pfeifer, S. S. (2001). *Criatividade: um estudo nas fronteiras da ciência, da arte e da espiritualidade*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101524>
- Pimentel, L.G. (2015). Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *Ouvirouver, Uberlândia*, 11(1), 88-98.

- PORDATA. (2021). *Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo*. <https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+analfabetismo+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-2517>
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006, Março 8). *Não, não somos jornalistas: uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. [Comunicação]. Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/54402>
- Queirós, J. P., Rothes, L., Moreira, A. I., & Duarte, P. (2021). A promoção de competências de literacia de adultos em Portugal: fatores críticos de sucesso analisados à luz de iniciativas locais. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do IV Seminário Internacional*, 101-112. Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/10400.22/22886>
- Rothes, L. (2009). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia (versão policopiada).
- Rothes, L., Queirós, J. & Moreira, A. (2019). *Plano Nacional de Literacia de Adultos. Relatório de pesquisa*. inED. ESE-P.PORTO. (polic.).
- Ryynänen, S. (2021). Pedagogia arte-social. para uma cultura da democracia e democracia na cultura. In L. Pinto, J. Palinhos & I. Cabral (Eds.), *Arte inclusiva? Quem inclui quem?* (pp. 123-135). CEAA/ESAP-CESAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/38333>
- Santos, B.S. (1999). *Um discurso sobre as ciências* (11ª ed.). Afrontamento.
- Serrão, C. (2016). Partida, percurso e chegada: Reflexões em torno das viagens com famílias. *Praxis Educare*, (3), 80-85. <http://hdl.handle.net/10400.22/10188>

- Silva, C. H., & Bomfim, F. (2021). O teatro na alfabetização de adultos: Paulo Freire em tempos de pandemia. *Comunicação & Educação, 26*(2), 179-194.
- Soler, R. D. D. V. (2017). Una lectura acerca del intelectual orgánico en Gramsci. *Psicologia em Revista, 23*(2), 541-561.
- Spolin, V. (2007). *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Perspectiva.
- Timóteo, I. & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Sensos, 2*(1), 11-26. <http://hdl.handle.net/10400.22/6296>
- Unesco. (2014). *2º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: repensando a alfabetização*. UNESCO Office Brasília. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>
- Veiga, S., Bertão, A., & Franco, V. (2011). A metodologia sociodramática na formação pessoal de profissionais de relação. *Diálogos dentro da Psicologia-contributos da investigação luso-brasileira em psicologia social, clínica e educacional, 18-32*. <http://hdl.handle.net/10400.22/12759>
- Villas-Boas, S., Oliveira, A. L. D., Ramos, N., & Inmaculada, M. (2016). A Educação Intergeracional no Quadro da Educação ao Longo da Vida: desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. *Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5*(5), 117-141. <http://hdl.handle.net/10400.2/5842>
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. Cultrix.

ANEXO A: CERTIFICADO APEFA



CERTIFICADO

**Certifica-se que,
ANA LÍDIA PEREIRA**

integrou o Corpo de Educadores de Adultos Voluntários, do projeto formativo e de integração social, Percursos de Cidadania, Alfabetização e Literacias, que decorreu nas instalações da Casa da Cultura da Freguesia de Paranhos, no Porto, de 02.10.2023 a 01.07.2024.

A equipa Operacional do Projeto Percursos de Cidadania, Alfabetização e Literacias, agradece e elogia o seu envolvimento solidário, destaca o seu empenhamento e dedicação, pessoal e profissional, que tornam possível a concretização de sonhos, continuamente adiados e esquecidos, e que se firmaram contributos líquidos de autoestima e de felicidade dos participantes.

Porto, 01 de julho de 2024

O Presidente da Direção da Associação Portuguesa
de Educação e Formação de Adultos - Aprendizagens,
Armando Loureiro



ANEXO B: PROJETO-PILOTO “PERCURSOS DE CIDADANIA, ALFABETIZAÇÃO E LITERACIAS PARA ADULTOS”⁴



PROJETO-PILOTO “PERCURSOS DE CIDADANIA, ALFABETIZAÇÃO E LITERACIAS PARA ADULTOS”

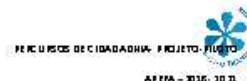
Nota introdutória

Uma das prioridades estratégicas emanadas pelas instituições internacionais, como a OCDE, Unesco e Europeias, e pilar absoluto do XXI Governo Constitucional e inscrito no Plano Nacional de Reformas é a capacitação das pessoas e dos territórios, dotando-os de capacidade competitiva, num ambiente onde a incerteza e a turbulência são grandes; Promover a inovação, a capacidade empreendedora, a qualidade do capital humano e a flexibilidade dos processos e dos sistemas, induzir e estimular projetos potenciadores da transformação progressiva do território e em concreto, a alteração da estrutura das qualificações dos portugueses.

Do ponto de vista da organização e gestão, o território é um espaço social com recursos próprios, mobilizáveis pelos atores e transformados em fatores de desenvolvimento, apenas e quando há capacidade de emergência de vontades locais e de protagonismos que permitam operacionalizá-los.

Destaca-se o papel das organizações locais ou territoriais, da manifesta vontade de assumir o seu próprio futuro, lutando contra a resignação e o determinismo e fazendo tomar forte consciência do direito a exigirem a erradicação da pobreza das suas terras, de lhes serem proporcionadas as mesmas oportunidades de educação, de formação e de emprego, de verem reduzidas as desigualdades de rendimento, pois, para Nóvoa, são as “coletividades locais que mais facilmente tomam consciência de si próprias (das suas potencialidades e dos seus limites) e das relações com o meio em que se inserem, exercendo uma ação de transformação no espaço local” (Morin, E., cit. por Nóvoa et al., 1992).

Nessa medida, sendo necessário estimular a progressiva organização das comunidades em diversas estruturas de debate e de representação, como as redes e as parcerias de cooperação e de coordenação colaborativas para o combate efetivo e concreto do fenómeno do analfabetismo literal, tão significativamente expressivo em Portugal e incompreensível no século XXI e atentas às geografias e especificidades dos territórios, em especial, os mais vulneráveis, a Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos - APEFA, Aprendências, procura implementar no terreno uma solução local que venha a constituir-se um



⁴ Ver: https://apefa.org.pt/wp-content/uploads/2020/04/PercursosCidadania_APEFA.pdf

contexto de análise e de avaliação para a sua generalização territorial, considerada a diversidade de fatores de vulnerabilidade dos territórios, dos mais densamente povoados do litoral português às, e sobretudo, longínquas e despovoadas aldeias do interior e sempre caucionado pelo binómio custo/benefício mas, assente nos princípios democráticos de equidade e igualdade de direitos e de oportunidades das populações residentes.

Assim, no âmbito da sua missão e impressionada pelos baixos níveis de escolaridade que atinge indelevelmente uma parte significativa da população portuguesa: meio milhão de portugueses de analfabetos literais, do mundo rural e das zonas urbanas e suburbanas e a conseqüente exclusão social a que tais pessoas estão votadas; considerada a ausência de uma oferta pública formativa específica abrangente, integrada e ajustada nos conteúdos, aos contextos e geografias que responda a esta necessidade dos adultos de todas as idades; a demanda de respostas estruturadas e reconhecidas tanto pelos adultos e instituições públicas e privadas com responsabilidades formativas e sociais; a disponibilidade e o compromisso demonstrados por profissionais, voluntários e capacitados, solidários com esta causa; o aparecimento espontâneo de parceiros para acolher projetos localmente; a proximidade da experiência do modelo organizativo e desenvolvido, no país, ao longo de vários anos até 2011, integrado no projeto mais vasto, designado de “extraescolar”; a simbiose vocacional deste movimento cívico para a problemática do analfabetismo,

A ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – Apendências, APEFA, é uma entidade sem fins lucrativos com a missão da promoção, defesa, valorização e desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, permanente e ao longo da vida, ao dispor de todos os adultos, de todas as idades e em todas as geografias, com um conjunto de atores referentes da comunidade, encetou colaborativamente a conceção e a operacionalização, de um projeto-piloto, desejando contribuir para uma solução de erradicação do analfabetismo em Portugal e promoção da literacia, sobremaneira, participar no esforço coletivo e institucional do XXI Governo da República Portuguesa.

A especificidade deste projeto-piloto, pioneiro e único no país, assente numa lógica e na essência do voluntariado, da solidariedade e responsabilidade social, pessoal e institucional, comporta desafios importantes, que serão objeto de atenta avaliação a desenvolver pela equipa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, promovida pelos Professores Luís Rotheres e João Queirós.

I - Considerandos:

- Mais de meio milhão de portugueses de analfabetos literais, e de mais de dois milhões e meio de portugueses adultos com apenas o 1º ciclo (cf. Relatório Estado da Educação 2017, CNE 2017), do mundo rural e das zonas urbanas e suburbanas e a consequente exclusão social a que tais pessoas estão votadas. O Analfabetismo e as baixas literacias são uma realidade presente e perversa na sociedade portuguesa.
- Ausência de uma oferta pública formativa específica abrangente, integrada e ajustada nos conteúdos, aos contextos e geografias e que responda a esta necessidade dos adultos de todas as idades;
- A demanda de respostas estruturadas e reconhecidas pelos adultos e instituições públicas e privadas com responsabilidades formativas e sociais;
- O relevante e determinante papel das autarquias na formulação de ambientes amigos de aprendizagem e educação ao longo da vida;
- O aparecimento espontâneo de parceiros para acolher o projeto localmente e a simbiose vocacional deste movimento cívico para a problemática do analfabetismo e baixas literacias;
- A proximidade da experiência do modelo organizativo e desenvolvido, no país, ao longo de vários anos até 2011, integrado no projeto mais vasto, designado de “extraescolar”.

II - Objetivos do projeto “Percurso de Cidadania, Alfabetização e Literacias para Adultos”

- a) Integrar o projeto “Percurso de Cidadania” num projeto territorializado de Educação e Formação de Adultos de continuidade;
- b) Combater o analfabetismo literal, regressivo e funcional da população adulta, promovendo a proficiência da leitura e da escrita;
- c) Contribuir para a prática de uma cidadania informada e ativa e de inclusão social;
- d) Fomentar a valorização socioeconómica e coesão territorial;
- e) Contribuir para a sensibilização dos atores educativos e institucionais para a importância das literacias e da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.
- f) Mobilizar instituições públicas e privadas, voluntários e sociedade em geral para a problemática do analfabetismo e das baixas literacias da população adulta.

- g) Alavancar as competências técnicas e pedagógicas dos educadores/alfabetizadores de adultos afetos ao projeto;

III - Modelo Organizativo de governança, operacionalização e acompanhamento do projeto

Foram identificadas três estruturas-base para o projeto: i. Conselho de Instituições Parceiras (CIP); ii. Equipa Operacional e iii Grupo de Facilitadores Educadores de adultos e voluntários.

A Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos, e um conjunto de atores locais, referentes da comunidade, integram o **Conselho de Instituições Promotoras, (CIP)**, encetando um trabalho colaborativamente, de conceção e operacionalização, de um projeto-piloto que assenta numa lógica de responsabilidade social, pessoal e institucional, e de resposta à alfabetização e às baixas literacias de adultos, procura contribuir para uma solução de erradicação do analfabetismo e o aumento das literacias. O CIP reúne todas as entidades que contribuem para a conceção e execução deste projeto. Integram o CIP do projeto-piloto, "Percurso de cidadania- alfabetização solidária e Literacias de Adultos", uma multiplicidade de instituições, comuns a qualquer um dos municípios portugueses. São copromotores que, agregadas colaborativamente, constituem uma governança partilhada.

A **Equipa Operacional do projeto** é constituída por um número mais reduzido de elementos, com a participação de representantes das instituições copromotoras. A Equipa Operacional é responsável pela execução e coordenação do projeto. Funções de operacionalização do projeto: coordenação técnico-pedagógica, comunicação, avaliação e seleção do público.

O **Grupo de Facilitadores Educadores-professores de adultos e voluntários** é o responsável pela dinamização das sessões/Oficinas nos diferentes locais de realização. O educador/professor de adultos será o elemento chave e aglutinador do desenvolvimento do processo educativo e formativo, coadjuvado pelos voluntários disponíveis em cada uma das freguesias do concelho onde se realizam as Oficinas de Alfabetização e Literacias..

1. Operacionalização

- ❖ O projeto **Percurso de Cidadania** é destinado a pessoas adultas, com mais de 18 anos, analfabetas ou com baixo nível de literacia, ou seja, com baixos níveis de proficiência em leitura, escrita, cálculo e outras competências, hoje, essenciais para a prática de uma cidadania informada e ativa e para a inclusão social, constituindo-se como uma oportunidade de aprendizagem ao longo da vida.

- ❖ O **"Percursos"** visa a promoção de literacias básicas de leitura, escrita e matemáticas, conhecimento de Si e do Mundo, competências digitais e tecnológicas, e um desenvolvimento sociocognitivo e sociocultural, caminhando para o exercício efetivo da Cidadania nas pessoas adultas que nele participam. Pretendemos dar destaque às aprendizagens que colocam em diálogo e em relação os saberes escolares, culturais e artísticos com a vida quotidiana. Conforme relatório da Unesco ajudar as pessoas, através dos contextos educativos **a aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver** e a delinear objetivos consonantes com o seu projeto de vida.
- ❖ O **"Percursos"** não se orienta por um programa já elaborado, nem por disciplinas formais, tem um referencial próprio, que se vai construindo de forma interdisciplinar ao longo do processo, estruturando-se com a integração dos saberes e das aprendizagens das pessoas. São pessoas com experiências de vida, recheadas de saberes e, ainda que alguns não sejam saberes adquiridos pela via formal, eles são valorizados e devem ser levados em conta. De acordo com António Nóvoa "O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional", sendo de extrema importância valorizar essa história de vida e compreender o modo como o adulto se apropria das suas vivências quotidianas.
- ❖ Propõe-se partir de temas/assuntos/questões selecionados pelo grupo, despertando desta forma a curiosidade para **Aprender MAIS**. Os temas a abordar tem que fazer sentido para as pessoas, devem, então estar relacionados diretamente com o seu mundo e ter coerência com o nível de conhecimento dos formandos. As atividades, através da leitura de textos ou outras formas, devem produzir uma relação afetiva e efetiva com os temas, a partir das quais possam exteriorizar sensações que vivenciaram perante o seu desenvolvimento. Nas atividades, considera-se importante a utilização das tecnologias e ambientes digitais no desenvolvimento das literacias, em diferentes contextos, formatos e suportes.

1.1- Oficinas de alfabetização e literacias :

Aprender +, para adquirir novos conhecimentos, novas aprendizagens, para compreender melhor o mundo e conseguir uma melhor adaptação ao mundo moderno em que vivemos.

- **Oficina Aprender a ler e a escrever** como um direito de todos/Aprender a ler e a escrever melhor,
- **Oficina Aprender Com...** A Comunicação em Inglês; O Património cultural; As Tecnologias...
- **A NOSSA VIDA É UM PERCURSO... a APRENDER+_ HOJE É DIA DE...** (Aprender com os outros, Ensinar o que EU sei, Partilhar e aprendermos juntos. TODOS temos alguma coisa para APRENDER e para ENSINAR]. **Hoje é dia de...** São Oficinas de diversos temas que podem ser dinamizadas pelos participantes e se apresentam como impulsionadores de outros saberes. Exemplos... Oficina dos Sabores, Oficina Aromatizar Saberes, Oficina Recicla, Transformar, Reutilizar, Oficina Artesanato: um encontro entre tradição e modernidade, Oficina Pensar Na Saúde e no Bem-estar! O que sei? O que preciso saber?

No "Percursos" devem ser criadas condições para promover e proporcionar visitas de estudo a lugares de interesse e a espaços reais de aprendizagem que ajudem a contextualizar, complementar e enriquecer o processo formativo das pessoas.

Tendo em conta o valor da leitura e da escrita em todas as áreas do conhecimento e a transversalidade do processo, estes momentos formativos "confundem-se" e interligam-se entre si, pois uns convocam o desenvolvimento dos outros e proporcionam a construção e reconstrução de novos conhecimentos.

No "Percursos" devem ser criadas condições para promover e proporcionar **visitas de estudo a lugares de interesse e a espaços reais de aprendizagem** que ajudem a contextualizar, complementar e enriquecer o processo formativo das pessoas.

1.2-Localização das atividades

As atividades serão desenvolvidas nas diversas instalações a disponibilizar pelos vários parceiros promotores integrantes do Conselho de Instituições Promotoras do projeto (CIP).

1.3-À Metodologia de ação a implementar:

- Participativa – Envolver os adultos na seleção, planificação e execução do desenvolvimento dos temas e dos tópicos a tratar nos momentos de partilha "Hoje é dia de..."; Realizar e partilhar

momentos de aprendizagem, de leitura e escrita e outras capacidades que promovam a reflexão e a curiosidade. A participação dos indivíduos nos vários domínios do saber, bem como na concepção e implementação dos projetos de educação é fundamental para a concretização do mesmo.

- Colaborativa - proporcionar momentos de aprendizagem e trabalho de pesquisa cooperativa e interpares. Formar não é só ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas.
- Construtiva - tomada de consciência das suas potencialidades e das fragilidades, desenvolvimento de competências conducentes a uma aprendizagem permanente. "A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser".

Neste contexto temos que ser capazes de escutar as necessidades, interesses e motivações dos participantes e adaptar as atividades às condições do grupo; proporcionar um ambiente de confiança e empatia; promover atitudes e comportamentos que incentivem a participação ativa dos adultos; favorecer a aplicação ou utilização imediata das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas;

1.4 Perfil de competências do Educador de Adultos:

- a) Detentor de grau académico superior e/ou com habilitação de docência de 1º CEB;
- b) Capacidade para trabalhar em contextos diversificados de educação e formação de adultos, concretamente com pessoas analfabetas ou com baixos níveis de proficiência em leitura e escrita;
- c) Capacidade de mobilização e criação de clima de aprendizagem facilitador;
- d) Competências para potenciar um conjunto muito variado de práticas educativas, incluindo as modalidades educativas formais e não formais;
- e) Domínio das metodologias ativas, de desenvolvimento do processo de aprendizagem centradas no adulto em formação e orientadas pelas experiências e saberes adquiridos dos adultos;
- f) Competências para preparar e planear o processo de aprendizagem dos adultos, nomeadamente a produção de dispositivos e materiais pedagógicos adequados;
- g) Facilidade em trabalhar em equipa e gerir a diversidade (pedagogia diferenciada e pedagogia inclusiva);

f) Competências de relacionamento interpessoal, nomeadamente competências motivacionais, de dinamização de grupos, escuta, empatia e de adaptação ao perfil dos adultos.

1.5-Avaliação e Certificação do processo formativo

Avaliação reguladora e formativa;

O desenvolvimento do tema deverá culminar com a elaboração e apresentação de um produto final que:

- Evidencie o trabalho realizado no desenvolvimento das competências trabalhadas
- Dê visibilidade ao conhecimento adquirido, ao trabalho, investimento e esforço pessoal.
- Elaboração de um portefólio de aprendizagens

Todo o processo de reconhecimento, validação e certificação das competências dos adultos é articulado com o **Centro Qualifica** que integra o CIP de cada um dos territórios onde o Percursos de Cidadania está implementado.

2. Acompanhamento do projeto

Para a execução do projeto, a APEFA disponibiliza um corpo técnico especializado, formado por três profissionais, e de alargada experiência no campo de Educação de Adultos para monitorização e acompanhamento técnico e Pedagógico durante o período de vigência do projeto:

- Desenvolver trabalhos de supervisão e acompanhamento pela equipa da APEFA do processo de implementação/execução/avaliação do Projeto;
- Capacitar técnica e pedagogicamente os educadores/alfabetizadores de adultos afetos ao projeto e preparação das diferentes etapas do processo formativo, materiais e instrumentos de trabalho;
- Proceder à análise, mobilização, implementação, e dinamização do processo formativo/ativo;
- Colaborar na preparação das diferentes etapas do processo formativo;

- Proceder à conceção e desenvolvimento de materiais pedagógicos, dispositivos e documentos de trabalho de suporte às ações;
- Promover a divulgação dos resultados do Projeto, sobre temáticas relacionadas com a promoção das literacias para adultos e inclusão social;
- Proceder à análise presencial de obstáculos emergentes do processo de implementação das diferentes ações do projeto e propostas de intervenção para a superação dos obstáculos;
- Promover dinâmicas de interação interinstitucional e intervenção concertada e em rede no território

3. Avaliação Externa

A especificidade deste projeto-piloto, pioneiro e único no país, assente numa lógica de responsabilidade social, pessoal e institucional, comporta desafios importantes, que serão objeto de atenta avaliação a desenvolver pela equipa do Instituto de Investigação de Educação de Adultos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto: monitorização/avaliação ongoing do processo; investigação e intervenção socioeducativa complementar.

O Presidente da Direção Nacional da Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos,
Amando Gomes Loureiro
964583690

ANEXO C: CERTIFICADO DE FREQUÊNCIA DO CURSO BREVE DE “EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E INTERVENÇÃO SOCIAL PELA ARTE”

Presencial
2ª Edição

**Educação não-formal e
intervenção social pela arte**

9 de Abril a 28 de Maio de 2024



Certificado

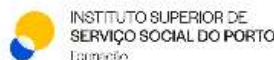
Certifica-se que Ana Lúcia dos Santos Pereira

frequentou a 2ª edição do Curso Breve de Educação não-formal e intervenção social pela arte, em formato presencial, de 25 horas, 4 ECTS, que decorreu entre os dias 09 de Abril e 28 de Maio de 2024, lecionado pela Professora Doutora Inês Barbosa, nas instalações do ISSSP.

Senhora da Hora, 28 de Maio de 2024

Adriana Gomes Neves

Adriana Gomes Neves, Phd
Coordenadora do Centro de Formação e Extensão
Comunitária do ISSSP



ANEXO D: DIPLOMA DE ASSISTÊNCIA E APROVEITAMENTO (ERASMUS+)

	
DIPLOMA DE ASSISTENCIA E APROVEITAMENTO DIPLOMA DE ASSISTÊNCIA E APROVEITAMENTO	
D.ª AMALIA VÁZQUEZ VÁZQUEZ, Directora do centro educativ <i>D.ª AMALIA VÁZQUEZ VÁZQUEZ, Directora do centro educativo</i>	
CERTIFICA Que D./D.ª ANA LÍDIA DOS SANTOS PEREIRA, participou como profesora acompañante no programa Erasmus+ Learning Programme for Group Activities , realizado pola Asociación Portuguesa de Educación e Formación de Adultos, Aprendizencias – APEFA e a EPAPU de Albeiros, dentro do proxecto Percursos de Cidadanía de Paranhos.	CERTIFICA Que D./D.ª ANA LÍDIA DOS SANTOS PEREIRA, participou como profesora acompañante no programa Erasmus+ Learning Programme for Group Activities , realizado pola Asociación Portuguesa de Educación e Formación de Adultos, Aprendizencias – APEFA e a EPAPU de Albeiros, dentro do projeto Percursos de Cidadanía de Paranhos.
En LUGO, a 21 de marzo de 2024 Em LUGO, a 21 de março de 2024	
 Assinatura da directora 	

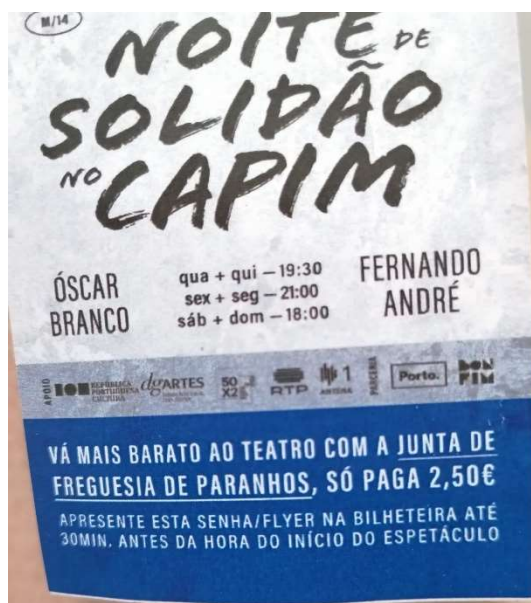
ANEXO E: ACTIVIDADE-EXEMPLO DE ERASMUS+

PASAPALABRA

Completa el rosco con las palabras que corresponden con las siguientes definiciones que empiezan por...

A ✓	Insecto de color amarillo y negro que vive en una colmena, fabrica miel y cera. <i>abeja</i>
B ✓	Vehículo de dos ruedas que se mueve por pedales impulsado con la fuerza de las piernas.
C ✓	Fruta de color rojo, redonda, de piel lisa y con una pequeña pepita en medio.
D ✓	Acción y efecto de divertirse.
E ✓	Salida o viaje de corta duración que se realiza como diversión o aprendizaje.
F ✓	Fruta de color roja con pequeñas semillas negras o amarillas en la superficie.
G ✓	Animal invertebrado alargado que arrastra su cuerpo para desplazarse.
H ✓	Planta pequeña de tallo verde que crece de forma natural.
I ✓	Clase de animal invertebrado, caracterizado por presentar antenas, alas y tres pares de patas.
J ✓	Terreno en el que se cultivan flores y plantas.
K ✓	Fruta con forma de huevo, piel marrón y peluda, y, su carne es verde o amarilla.
L ✓	Insecto con cuerpo alargado, alas transparentes, colores llamativos y ojos grandes.
M ✓	Insecto de 4 alas con colores muy vivos y que tiene 2 antenas.
N ✓	Refugio que construyen las aves en un árbol con ramas, paja y otros elementos.
Ñ ✓	CONTIENE. Período de doce meses que equivale a 365 días, 5 horas, 48 minutos y 46 segundos.
O ✓	Sentido que utilizo para percibir los aromas.
P ✓	Estación del año que comprende de marzo a junio.
Q ✓	CONTIENE. Terreno al aire libre con árboles, jardines y prados destinado para el recreo, paseo y descanso de la población de un lugar.
R ✓	Recipiente portátil que se usa para regar las plantas.
S ✓	Estrella que brilla con luz propia y posibilita la vida en la Tierra.
T ✓	Planta o flor bulbosa, con tallo liso y hojas grandes, típica de Holanda.
U ✓	CONTIENE. Mes que en el que hasta el 21 es primavera y luego verano.
V ✓	Período de tiempo en que descansas de una actividad, como estudiar o trabajar.
Y ✓	CONTIENE. Quinto mes del año.
Z ✓	Sonido generado por muchas clases de insectos cuando vuelan y baten sus alas.

ANEXO F: SINOPSE DA PEÇA “NOITE DE SOLIDÃO NO CAPIM”



Fotografia do bilhete fornecido pela Junta de Freguesia de Paranhos

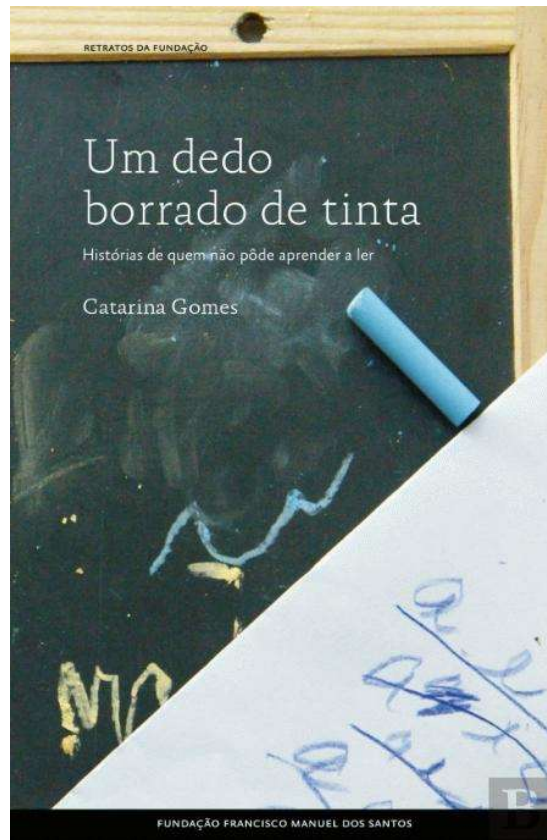
“SINOPSE da peça de teatro: Uma incursão na guerra colonial sem complexos

Uma noite de breu em Angola, Lua Nova. De 24 para 25 Abril de 1974. No meio do capim. Um soldado português e um guerrilheiro encontram-se casualmente. O medo e desconfiança um do outro vai desvanecendo-se à medida que partilham um outro medo: de animais ferozes; e partilham também recordações, cigarros, cervejas.... Solidão. Enquanto esperam que o dia nasça, o que cria um terceiro medo: que vai cada um fazer com o outro? Aproximando-se a aurora e com notícias que parecem ‘resolver a situação’, não é exactamente assim.

Um espectáculo de emoções fortes e suaves, uma visão humanista e uma leitura da(s) guerra(s) quando da abstracção cega e em ‘corpo formado’ para o combate’ um homem se vê defronte de outro homem fora do cenário desse combate...”

[<https://seivatrupe.pt/espectaculos/>]

ANEXO G: SINOPSE DO LIVRO “UM DEDO BORRADO DE TINTA – HISTÓRIAS DE QUEM NÃO PÔDE APRENDER A LER”



SINOPSE: “Casteleiro, no distrito da Guarda, é uma das freguesias nacionais com maior taxa de analfabetismo. Este livro retrata a vida e o quotidiano de habitantes desta aldeia que não tiveram oportunidade de aprender a ler e a escrever.

É o caso de Horácio: sabe como se chama cada uma das letras do alfabeto, até é capaz de as escrever uma a uma, mas, na sua cabeça, elas estão como que desligadas; quando recebe uma carta tem de «ir à Beatriz», funcionária do posto dos correios e juntadora de letras. Na sua ronda, o carteiro Rui nunca se pode esquecer da almofada de tinta, para os que só conseguem «assinar» com o indicador direito.

Em Portugal, onde, em 2021, persistiam 3,1% de analfabetos, estas histórias são quase arqueologia social, testemunhos de um mundo prestes a desaparecer.”

APÊNDICE A: CONSENTIMENTO INFORMADO DE PARTICIPAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO POLITÉCNICO DO PORTO | MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL 2023/2024

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, os/as mestrandos/as concebem e desenvolvem um projeto de investigação-ação (participativa) em contexto comunitário.

A mestranda Ana Lídia dos Santos Pereira (nº 3220095) foi acolhida na instituição APEFA (Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos/ Aprendizagens), para o desenvolvimento do projeto em questão, no âmbito do “Percurso de Cidadania – Alfabetização e Literacias”. O envolvimento da equipa pedagógica e dos adultos aprendentes é **voluntário**, podendo cada pessoa decidir, inicialmente ou a qualquer momento, não participar.

A mestranda elaborará um relatório escrito onde constarão informações, análises e reflexões sobre o percurso de investigação e intervenção desenvolvido com as pessoas. Esse relatório será avaliado e estará disponível *on-line*, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Podem também resultar deste trabalho comunicações em congressos e publicações científicas. Não obstante, garante-se que toda a informação **será tratada de forma confidencial, preservando-se o anonimato.**

Este documento, que tem o nome da instituição e do/a participante, será guardado na Escola Superior de Educação pela Coordenadora do Curso pelo prazo de 5 anos.

Agradece-se, desde já, a sua participação e, caso concorde em participar no projeto, solicita-se que assine este consentimento.

Confirmo que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com a mestrande. Confirmo, ainda, que, atempadamente, fui informada/o oralmente, logo ao início, do conteúdo deste documento e que, desde logo, aceitei participar no projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social.

(Local, Data)

(Assinatura)

(Assinatura)

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Breve apresentação

Breve apresentação

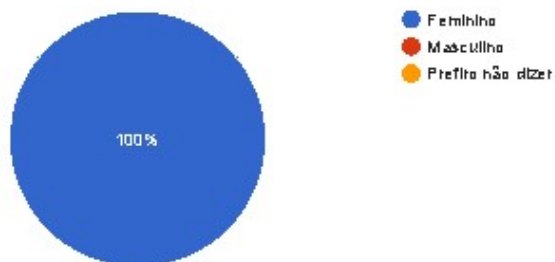
3 respostas

Nome

3 respostas

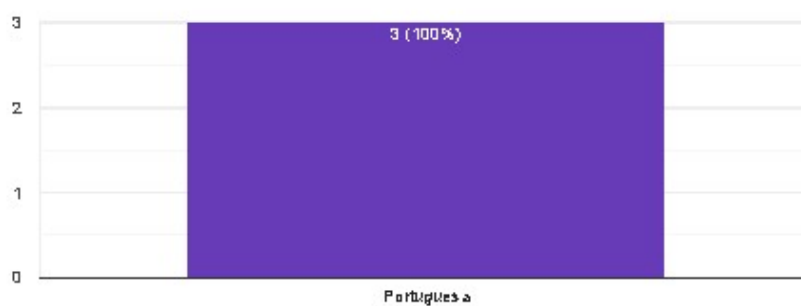
Género com o qual se identifica

3 respostas



Nacionalidade

3 respostas



Breve apresentação

Naturalidade

3 respostas

Luanda, Angola

S. João de Ver - Santa Maria da Feira

Paranhos, Porto

Onde reside atualmente?

3 respostas

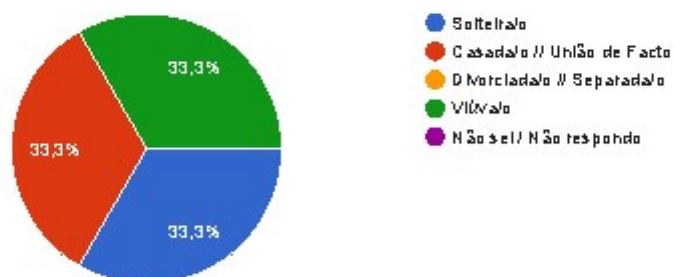
Porto

Porto

Paranhos, Porto

Estado civil

3 respostas



Data de nascimento

3 respostas

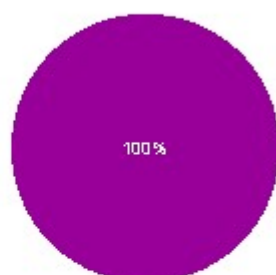
05/1954	2
07/1956	14
07/1958	14

Formação

Breve apresentação

Habilitações Literárias/ Nível de escolaridade

3 respostas



- Primeiro Ciclo Do Ensino Básico (até 4º ano, atualmente)
- Segundo Ciclo Do Ensino Básico (Até 6º ano, atualmente)
- Terceiro Ciclo Do Ensino Básico (Até 8º ano, atualmente)
- Ensino Secundário (Até ao 12º ano)
- Ensino Superior

Se, na resposta anterior, respondeu ensino superior, qual o grau académico?

3 respostas

Doutoramento

Licenciatura

Licenciatura

Formações Complementares/Adicionais (incluindo no contexto não-formal)

2 respostas

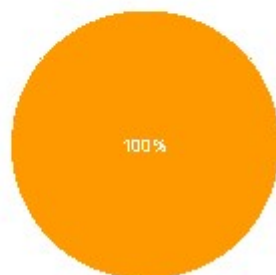
Pos Graduação

Educação Especial -Problemáticas de Risco

Situação Laboral

Situação quanto ao emprego:

3 respostas



- Empregada
- Desempregada
- Reformada

Breve apresentação

Atividade profissional que exerce atualmente

1 resposta

Não exerce

Atividades profissionais que já exerceu

3 respostas

Segurança Social, Professora no ensino secundário, Bióloga e ensino laboratorial nas universitárias

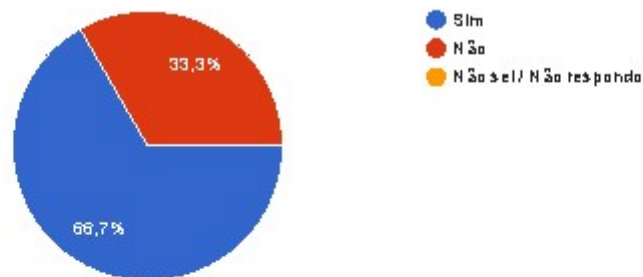
Professora Ensino Superior

Professora do 1.ciclo

Voluntariado

Já alguma vez havia sido voluntário (para lá deste projeto)?

3 respostas



Se respondeu 'Sim' onde já fez voluntariado?

2 respostas

APLL - Associação Portuguesa de Leucemias e Linfomas

Frei Gil e Grupo de apoio a pessoas sem abrigo

Breve apresentação

Como teve conhecimento do projeto 'Percurso de Cidadania- Alfabetização Solidária e Literacias?'

3 respostas

Através do Jornal da JF Paranhos

Pelo site de Voluntariado

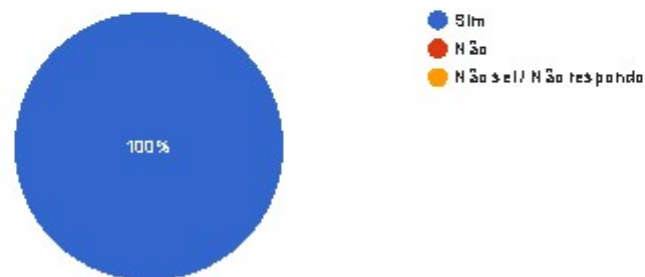
Através da casa da Cultura de Paranhos

Como avaliaria de 1 a 5 a importância de projetos de educação

Breve apresentação

Considera que as expressões artísticas podem ser uma eficaz metodologia de ensino?

3 respostas



3 respostas

Muito importante

Inovador

Projeto bem estruturado, muito completo e que vem preencher uma lacuna na formação de adultos, ao nível das competências básicas

Arte para a alfabetização e literacias

APÊNDICE C: CONSENTIMENTO INFORMADO DA ENTREVISTA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO POLITÉCNICO DO PORTO | MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL 2023/2024

Consentimento Informado

Enquadramento: No âmbito da unidade curricular de Projeto, integrada no segundo e último ano do Mestrado em Educação e Intervenção Social (Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos), na Escola Superior de Educação do P.Porto (ano letivo de 2023-2024).

Esta entrevista semi-estruturada integra-se no desenvolvimento do relatório de projeto de Ana Lídia Pereira, visando tomar um conhecimento mais aprofundado sobre o projeto “Percurso de Cidadania- Alfabetização Solidária e Literacias”, através das partilhas e perspectivas da vice-Presidente e responsável pelo acompanhamento do projeto em Paranhos.

A participação é de carácter livre e voluntário. Mais se informa que será mantido o anonimato, se assim o desejar, e qualquer dado recolhido será, unicamente, para efeitos do respetivo estudo.

Depois da leitura cuidada das informações acima prestadas – com as quais eu, Ana Lídia Pereira me comprometo –, pede-se o preenchimento e assinatura deste documento para consentimento:

Declaro que me foram prestados todos os esclarecimentos sobre este trabalho académico, nomeadamente em relação à sua configuração, objetivos e finalidades. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas, estando consciente das condições apresentadas.

Declaro ainda que autorizo a gravação e sequente registo do conteúdo áudio referente à entrevista da qual participo, desenvolvida no quadro das atividades de pesquisa de terreno associadas à concretização do relatório de projeto.

Porto, _____

A Entrevistada,

Mestranda que informou sobre o estudo e o uso da gravação/entrevista,

APÊNDICE D: TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA ENTREVISTA À COORDENADORA DO PROJETO “PERCURSOS DE CIDADANIA”, MA.

ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA:

- Sócia e fundadora da APEFA
- Vice-Presidente dentro da Associação
- No âmbito do projeto faz parte de uma equipa de acompanhamento com mais 3 colegas, que estão distribuídos territorialmente.
- Formação inicial como professora de 1º ciclo; nos anos 90 fez especialização em Educação e Formação de Adultos e Animação Comunitária. Desde então tem estado vinculada à Educação de Adultos, inicialmente como professora de cursos de alfabetização; depois fez parte de uma equipa local de acompanhamento e regulação dos cursos EFA, na altura da ANEFA (Agência para a Educação e Formação de Adultos), no início dos anos 2000 – Chamavam-nos “os organizadores locais”; em 2006 fez parte da equipa regional, para a direção regional da Educação do Norte, o que se chamou Equipa Novas Oportunidades e foi abraçando num campo mais alargado (do local para o regional).

O que leva uma professora do 1º ciclo à Educação de Adultos? [Percurso profissional]

- Já tinha intervenção comunitária na sua terra, conjuntamente com a sua irmã, ainda antes da especialização. “Foi uma paixão”
- Em 2011, regressou às funções na escola (obrigada), trabalhando nomeadamente na área da Educação Especial. Surgiu em paralelo o “Percurso de Cidadania”
 - O paralelismo da Educação especial com a Educação de Adultos= “têm muitos pontos em comum, em termos de olhar a cada um, particular, a cada pessoa, as características de cada um, os seus talentos, aquilo que consegue potenciar, aquilo que as pessoas conseguem fazer melhor”
- Continua a trabalhar na escola e tem algumas horas de redução para estar no projeto.

- Começou como voluntária na APEFA e fruto desse voluntariado foi criando o projeto com os colegas. Do horário completo na escola, posteriormente, quando apresentaram o Projeto ao Secretário de Estado da Educação ele deu-nos “uma migalhinha de redução para poder implementar” - Têm um horário completo de professor dividido por 4 pessoas, logo “aqui se vê o tempo que temos para isto”

Análise da Realidade e Intencionalidade

Qual o motivo que vos levou a criar o Projeto?

- “Criamos a APEFA em 2011 [...] Nas nossas reuniões, nas nossas análises do estado da educação de adultos em Portugal, percebemos que, resultante de ofertas que caíram, que deixaram de existir em termos formais para a população, começámos a lançar vários alertas em termos do analfabetismo, ainda existente em Portugal, no país no século XXI. Portanto, resultante desses alertas que fomos lançando todos anos no 8 de setembro - Dia Internacional da Alfabetização- fomos sempre fazendo essas notas em termos de comunicação social. Mas nada acontecia. A gente dizia “é preciso oferta”, em Portugal há uma inexistência de oferta no campo de pessoas com baixas literacia. Mas, como nada acontecia, decidimos estruturar uma forma para chegar a estas pessoas. Pronto, foi quando surgiu o desenho dos Percursos de Cidadania. Um projeto que se pretende acontecer no local, com recursos do local, a congregar vontade no local, com várias instituições que congregam esforços e tentam pôr a coisa em funcionamento.”

Parceiros:

- Em 2017 começam a “apalpar terreno”. “Fomos tentando fazer reuniões com várias instituições no local, com vários atores territoriais, referentes, nos vários locais, para perceber qual a forma como éramos acolhidos nesse campo.”

Projeto “Percursos de Cidadania”: 2017 e 2018, as primeiras abordagens

- Presente em várias localidades: Porto; Esposende; Barcelos, Póvoa, Chaves; Iniciar em Águas Santos; contactos em Valpaços; experiência frustrada em Mirandela, zona mais difícil em termos

de distância das pessoas para se deslocarem, a população está mais dispersa tornando mais difícil formar grupos.

- Falaram com outras juntas de freguesia do Porto, mas a de Paranhos foi “uma das juntas que acolheu com prontidão o projeto”. - Outras nem responderam a e-mails; E reuniram também fora do Porto (Vila do Conde, Santo Tirso, Famalicão, Fafe, Saborosa, Vila Pouco de Aguiar) = Trabalho de mobilização e sensibilização em vários concelhos (nomeadamente, no Interior).

“Também a nossa margem de manobra em termos de acompanhamento não é grande dado o tempo disponível que temos. Somos 4 pessoas com muito pouco tempo cada um” - Reforça sempre o pouco tempo que sobra na articulação com o trabalho na escola.

Método: Mobilização e Sensibilização dos atores territoriais - Analisar os dados dos censos de 2011 e ver quais os concelhos com taxas mais elevadas de analfabetismo - Reunir com os responsáveis de várias instituições locais - Nisto, só em 2018/**início de 2019** é que começa a ganhar corpo nalguns destes concelhos. - Mais no Norte, ainda não tem no Sul, apenas têm, atualmente, oferta online para essas zonas (criada na sequência da pandemia).

OBJETIVOS E FINALIDADES:

- Erradicar o analfabetismo e promover mais literacia na população adulta - debatendo-se assim com a necessidade de dirigir não só a pessoas analfabetas literais, porque há pessoas que têm 6º ano, mas que têm níveis baixíssimos de literacia.

- Dirigido a: Todas as pessoas maiores de 18 anos que quisessem aprender mais, aprender a ler melhor, aprender a escrever melhor, ter níveis de literacia mais elevados. “Claro que tudo começou com essa ideia de que no século XXI há 500 000 portugueses (identificados) que não sabem ler nem escrever. Mas quando começámos a desenhar o projeto percebemos que era preciso alargar mais esse grupo específico, formar grupos heterogéneos que dessem uma dinâmica mais ampla às oficinas.”

- “Literacia no seu conceito abrangente, porque a literacia dos anos 80/90, não é a mesma literacia de hoje. Na literacia de hoje é preciso para as pessoas lidarem com os aparelhos

informáticos, precisam de ter aptidões e capacidades maiores, em termos de leitura e escrita, que é a base para todas as outras competências.”

Por que é que ainda é considerado um projeto-Piloto?

– “Consideramos que é mesmo piloto. Se fizeres uma pesquisa de oferta online é difícil, se calhar, encontrares outra oferta dirigida a este público que seja online. Eu, pelo menos, não conheço. Por isso é que nós consideramos que continua a ser um projeto-piloto, porque uma oferta online dirigida a pessoas analfabetas e a pessoas com muito baixas literacias [...] que nós tenhamos conhecimento não existe outra oferta em Portugal”

Piloto no sentido de “ir à frente” ou de experimentação?

– Perante outras ofertas públicas, nacionais, promovidas por instituições, este projeto distingue-se porque não é promovido por uma só instituição. A APEFA não se identifica como sendo a promotora exclusiva dos Percursos de Cidadania. A APEFA diz que é “co-promotora”: MA: “Porque nós estamos aqui neste espaço, na Casa da Cultura, porque houve uma junta de freguesia que nos disponibilizou espaço [...] o IEFP que encaminhou as pessoas [...] tanto dos centros Qualifica como pelo IEFP. Portanto há uma diversidade de instituições que congregam esforços para a oficina” = distingue-se no modelo organizativo (no início e no fim fazem reunião com as entidades parceiras e deliberam se querem continuar com o projeto).

E na Educação de Adultos essa ligação entre entidades é ainda mais importante?

– “Neste caso é pela falta de financiamento também. Primeiro, é a falta de materiais, é a falta de financiamento que a APEFA tem para implementar [...] Não temos qualquer apoio. [...] Temos equipamento informático porque há dois anos o “Percursos” foi financiado pelo programa Bairros Saudáveis e aí conseguimos algum equipamento para comprar para as pessoas [...] Só com estas parcerias conseguimos ter condições para implementar as oficinas. Para além da parte material, considerámos que o analfabetismo estava esquecido tanto pela tutela como pelos responsáveis locais e regionais da sociedade e esta forma de organização chama mais atenção, sensibiliza, para a necessidade... enquanto se fizéssemos isto isolado ficava muito restrito a uma instituição [...]

assim há um alargamento de pessoas que tomam consciência de que é preciso oferta para pessoas que têm baixas literacias”

- “Mesmo se dissermos que nos censos de 2021 o analfabetismo reduziu; reduziu mas ainda existe. Mas mesmo que seja zero, há sempre necessidade de aprendizagem ao longo da vida que é com que nos debatemos na APEFA [...] A sociedade muda e as necessidades vão sendo diferentes e as pessoas precisam de melhorar este analfabetismo funcional [...] Aprender, reaprender e voltar a aprender. Porque nós estamos numa mudança aceleradíssima, enquanto que há uns anos atrás as mudanças eram muito mais lentas que hoje.”

FORMANDOS:

- Dividem-se em 2 grandes grupos: “O grupo das pessoas que tomam consciência que precisam de aprender, que querem muito aprender e que têm mesmo necessidade de melhorar, de aprender a ler e escrever [...] E os que ainda estão presos e que têm dificuldade em tomar a iniciativa de procurar sozinhas e estas pessoas têm sido as encaminhadas [...] Depois dentro destes grandes grupos há muitos grupos. Há aqueles que não sabem mesmo ler e escrever, independentemente da idade [...] Analfabetos literais. Depois há pessoas que têm papel, certificado que comprova determinado nível de escolaridade, mas que a escolaridade não corresponde às competências que na realidade essas pessoas têm. Portanto, o certificado formalmente, para um concurso, as pessoas têm, mas depois a prática, o conseguir responder a resolução de problemas que envolvam a leitura e a escrita as pessoas não conseguem. Há esse analfabetismo funcional. E depois há aquelas que até sabiam algumas coisas, mas que por falta de uso [...] agora com o telemóvel já poderei dizer, não tenho dados que me confirmem isso, mas poderei dizer que esse grupo que é equivalente à falta de uso recorrente da leitura e da escrita, poderá ter aqui um uso ainda que deficiente, mais contacto com a leitura e escrita, vê um vídeo no Youtube [...] mesmo que só veja as imagens está a ser confrontado com o grafismo.”

- “Não há um perfil padrão”

TRAJETOS ESCOLARES dos formandos

- “A grande maioria frequentou a escola, antiga 1ª classe, 3ª classe, alguma 4ª classe, mas também aparecem pessoas que nunca foram à escola e há várias pessoas que já fizeram formação a nível de educação de adultos na altura da *Iniciativa Novas Oportunidades* (...) e houve pessoas que já passaram também por outros percursos.”

Problemas desses percursos EFA: “Antes as pessoas fizeram uma formação, mas depois a formação acaba, saíram do contexto onde lidavam diariamente com a leitura e a escrita e vão para casa e passam a não usar outra vez. Não há aplicação da aprendizagem porque, se calhar, não há competência, ainda só houve algumas aprendizagens não se transformou em competência. Porque quanto tenho competência sei usar em qualquer contexto.” - Ficam sem acompanhamento em termos de ofertas em contextos não formais. (MA): “Tem de se chamar as pessoas para continuar a aprender. Nunca aprendemos tudo.”

METODOLOGIA:

Baseia-se na metodologia de Paulo Freire;

A palavra geradora tende a surgir da conversa para gerar significância e significado na cabeça das pessoas - “O ser construída com as pessoas nós tentamos” (MA)

Há um tema muito abrangente para facilitar essa participação

- “Este ano, neste tema, as pessoas vão participando de forma que o plano se vá reorganizando com algumas ideias que surjam [...] Há uma orientação prévia - tem de haver - um alinhamento digamos assim, é um alinhamento que não é fechado. [...] Não posso exigir que os voluntários estejam todos os dias a fazer materiais e a planificar. Mas isso não impede que eu articule com a equipa pedagógica, com os voluntários. [...] Eu faço este alinhamento flexível que pode ser ajustado de acordo com a dinâmica que acontece no local, porque eu estou a pensar um bocadinho de fora. Apesar de ter o cuidado, em todas as oficinas que acontecem, de conhecer as pessoas, estar com as pessoas [...] claro que quem está a dinamizar a sessão conhece melhor as pessoas do que eu [...] neste momento, tenho dificuldade em acompanhar todas [as oficinas] (...) faço o

alinhamento [...] fez-se esta proposta e as pessoas acolheram bem (...) depois vou fazer o alinhamento das sessões, mensalmente – agora tenho de fazer, mensalmente, para me organizar. Há uns anos fazia semanalmente e íamos fazendo e íamos ajustando. Neste momento, faço um alinhamento não tão denso mensal e depois vamos integrando novos elementos quando há necessidade e conforme os feedbacks que os formadores me vão dando [...] deixo muita margem de trabalho às equipas [...] margem de liberdade para que ao lerem surgem ideias que não me surgiram” – integrar novos elementos, propor novos elementos e para que os próprios adultos possam dar ideias= “encaixe toda essa diversidade de opiniões”

Se eu não cumprir o programa da sessão estarei a falhar?

- “[...] Em volta da palavra, interesse. Nós tentamos chegar e ir ao interesse, corresponder ao interesse das pessoas mas também avaliamos se isso tem interesse. [...] os adultos aprendentes reorientam uma coisa interessantíssima, claro que a equipa estaria a cometer um erro, a dinamizadora dessa oficina, que não desse esse espaço de liberdade àquilo que os formandos reorientarem. Mas também cabe ao formador perceber que, se os formandos, adultos, tentam levar para caminhos que, naquele momento, não são oportunos, também deve quebrar. Portanto, aqui está muito na mão das pessoas que estão a dinamizar. [...] claro que não há problema nenhum em fugir do alinhamento que estava e ir por outro caminho que foi o interesse daquele conjunto de pessoas”

Na prática há uma discrepância com o dito na teoria. Por que é que surgem essas dificuldades de exequibilidade?

- “Primeiro logo pela **heterogeneidade** das pessoas que estão numa sala [...] Um método expositivo é sempre mais fácil de implementar. Quando nós incutimos no método democracia, liberdade de opiniões, onde não há um protagonista, há muitos protagonistas, é sempre mais difícil. A democracia é muito custosa, muito difícil. [...] Se houver só uma voz, tudo muito orientado, muito diretivo, muito organizado, e não termos flexibilidade para atender ao outro, é mais fácil. Agora, estes métodos participativos onde há uma diversidade enorme de opiniões, não é fácil implementar como está escrito. Nós quando escrevemos há sempre a utopia, e é preciso sempre querer mais, escrevemos sempre

numa maneira mais utópica, utópica no sentido de que nos obriga a ir mais, até nunca atingirmos, mas vamos andando. Mas é verdade que na prática não conseguimos implementar *ep̄sis verbis* como está teoricamente pensado. [...] Mas acho que tentamos ser, neste espaço de liberdade e de fazer com que as pessoas todas tenham voz e dar voz; acho que fazemos bem, acho que as pessoas fazem um trabalho bom dentro das limitações que toda a gente conhece [...] não é fácil atender a todos. Tentamos aproximar o mais possível do modelo teórico que preconizamos”

Foram introduzidas algumas mudanças no Projeto, ao longo dos anos?

- Implementado em 2019!
- “A base é a mesma, não alterou, que tem estes princípios da responsabilidade individual, social e institucional, tem o princípio da articulação, tem o princípio do envolvimento; só as pessoas envolvidas conseguem aprender; só havendo envolvimento das instituições, envolvimento das equipas pedagógicas, é que se consegue chegar ao último patamar do envolvimento que são as pessoas com quem temos de trabalhar; [...] a flexibilidade, a diferenciação pedagógica; a solidariedade; a autonomia”

Consegue perceber algum ponto mais frágil ao longo destes anos?

- “A parte do voluntariado. Aqui em Paranhos correu muito bem, porque as equipas vêm e as pessoas, normalmente, ficam de uma edição para as outras. Mas noutros locais tem sido um ponto difícil, tem sido difícil esta questão de querer fazer o trabalho com voluntários; porque há sítios onde já estariam implementadas oficinas e não temos conseguido por falta de voluntários [...]” – estratégia adotada: “nós não fechamos, desde 2019, a possibilidade de qualquer autarquia ou qualquer junta contratualizar com uma pessoa, através de um projeto, candidatura [...] Pode ser um ponto fraco, porque impediu em alguns locais, porque ninguém se disponibilizou, dessas instituições ninguém se disponibilizou a pagar a ninguém, mas também não apareceram voluntários. Portanto, esta parte de mobilização e captação de voluntários pode ser uma questão frágil.”
- Avaliação externa e permanente

Quais as potencialidades do Projeto?

- “A metodologia e as equipas, os voluntários, uns mais outros menos, tentarem dinamizar as oficinas com esta metodologia. [...] Não servindo isto como comparação [...], há cursos EFA, onde estão professores e formadores, afetos, pagos, que, muitas vezes, não têm tantas pessoas permanentes como as oficinas dos Percursos de Cidadania [...] a manutenção das pessoas [...] 8/9 pessoas em grupo de educação de adultos são grupos muitos bons. Portanto, se nós conseguimos manter um número de 7/8 pessoas numa oficina, para mim que acompanhei cursos de educação e formação de adultos durante muitos anos, é um fator muito positivo [...] porque aquelas pessoas ali estão a trabalhar aquilo que precisam de trabalhar, estas pessoas aqui estão a trabalhar aquilo que precisam. Nós vamos atendendo às dificuldades e potencialidades de cada um. E as pessoas vão para casa e sentem que não estiveram aqui a olhar para o outro que o outro conseguia fazer e ele não conseguia e não fez. [...]” – ao contrário da sensação de frustração; o alinhamento contempla todas as diferenças; “tentarem-se aproximar o mais possível do outro grupo e não afastar-se cada vez mais. Porque o grupo que sabe ler e escrever vai evoluindo cada vez mais, pelo uso recorrente das oficinas, do contacto com a leitura e escrita. Se o outro grupo não aprende a ler, afasta-se cada vez mais do outro [...] Há um caminho paralelo, mas vão-se aproximando. [...] Portanto, eu acho que é esta característica da diferenciação pedagógica realmente implementada, porque na maior parte dos projetos escreve-se, mas não se faz, e aqui nós fazemos [...]”

Como se escolhe um voluntário?

- “Eu acho que quem se inscreve como voluntário, mesmo não tendo formação, é porque qualquer coisa lhe diz que consegue fazer alguma bem pelas pessoas. [...] Ninguém se vai inscrever como voluntário para uma dinâmica destas se não tiver sensibilidade, alguma sensibilidade para ensinar [...] Há pessoas que vêm com formação na educação, já tiveram experiências [...] há pessoas que têm experiência numa formação mais formatada, apesar de terem experiência, essa experiência é mais formatada, a formação que tem um caminho muito direcionado e há poucas margens para desvios. Mas assim que tenha

parecido alguém que eu tenha de dizer “Agradeço muito, mas tem de abandonar”, ainda não aconteceu.”

- Mas há triagem, critérios?

- “Sim, sim, se a pessoas dizer que concordam com isto ou aquilo, também tinha de tomar uma atitude. Mas também há o facto de, desde o início, nunca estar ninguém sozinho, há uma auto e hetero avaliação dos formadores; o facto que um formador que não quer obedecer, que tem uma visão que foge um pouco desta linha mais de liberdade [...] essa pessoa se estivesse sozinha se calhar podia defraudar aqui todo o trabalho. Mas como ninguém está sozinho [...] há aqui essa regulação, digamos assim [...] há uma regulação porque a outra pessoa é capaz de fazer um comentário [...] eu também acabo por ir pedindo cautelas, alguma coisa que não correu tão bem que a pessoa possa rever aquela forma de analisar a situação e melhorar tendo em conta o caminho que nós queremos seguir. Mas claro que há pessoas diferentes” “Nós temos um conjunto de características, de perfil de educador de adultos [...] – reticente – somos nós que avaliamos [...] esse perfil foi pensado tendo em conta o formador ideal, que é, outra vez, a mesma coisa da utopia [...] Tem de ser uma pessoa que esteja aberta à mudança, que saiba trabalhar com grupos mais vulneráveis, mais difíceis. Porque estes grupos não são fáceis, quem pensa que é fácil, não é fácil, as pessoas têm muitas dificuldades, para além das dificuldades porque têm muito baixas competências naquilo que nós queremos trabalhar, também há pessoas que são mais difíceis em termos de tratamento, de comportamentos. Não houve nunca nenhum problema em termos comportamentais, mas há pessoas que são mais exigentes, porque se não dão atenção acham que só estão a dar atenção ao outro, são um pouco ciumentas, por isso também aí os dois formadores fazem sentido” – permite a auto e hetero regulação + dar atenção a todos

MA: “queremos trabalhar a partir do patamar onde a pessoa está. Também não queremos ensinar o que já sabe. Queremos exatamente posicionar a pessoa e começar a crescer daí para cima e atender a cada uma das pessoas”

APÊNDICE E: NOTAS DE CAMPO DE UM GRUPO FOCAL COM A EQUIPA PEDAGÓGICA

1. Contextualizar toda a equipa relativamente aos assuntos propostos e objetivos desta reunião;
 - a. Dar a conhecer e partilhar o que tenho vindo a desenvolver e as referências em que me tenho baseado;
 - b. Discutir o percurso desenvolvido ao longo destes meses;
 - c. Reflexão sobre a articulação entre oficinas nos próximos meses e debater algumas possibilidades para melhorar os processos de aprendizagem;

2. O trajeto desenvolvido na Oficina de Artes e Cidadania:
 - a. Iniciada em novembro: Foco no conhecimento do grupo: Quem são aqueles adultos aprendentes? – Conhecimento e dinâmica de grupo;
 - i. Necessidade evidente: Aprender – Foco central nas palavras (ler, escrever); *poderei eu contribuir para esta necessidade?*; Vontade de Conviver/ Espairar/ Descontrair;
 - ii. O grupo encara as sessões de quinta como uma oportunidade de aprimorarem os seus conhecimentos de leitura e escrita;
 - iii. Constatação de realidades muito vulneráveis, precárias e cercadas por dificuldades que complexificam a sua participação nas sessões – as pessoas ficam mais alheadas do que está a ser discutido, mais ansiosas por caminhos rápidos e diretos (a sensação de estar a perder tempo ou de algo poder não estar a levar a nenhum resultado concreto), ou acabam por faltar (problemas de saúde; horário coincidente da sessão com a entrega de cabazes alimentares; ajuda a familiares; continuar na procura ativa de emprego; não ocupar mais o seu tempo com outra deslocação...);
 - iv. Como conciliar a necessidade de desabafar por parte de uns elementos com a necessidade de treinar a leitura e escrita dos outros elementos? 2 horas permitirão dar resposta a tudo isto?

3. O meu feedback sobre as sessões em geral, numa análise percebida desde outubro:

- a. Necessidade de mais tempo;
 - b. Necessidade de uma aprendizagem que possam continuar nos seus quotidianos:
 - i. Dizem que querem levar trabalhos para desenvolver em casa, motivados a continuar a aprendizagem, mas também dão a entender que se não tiverem a sessão na semana a seguir em nada mais avançam, levando, até, que se esqueçam do já aprendido. – Aliás, muitos dos elementos nem sequer computador têm em casa, pelo que apontam a dificuldade de praticarem.
 - ii. O que aprenderam nesta semana para lá das sessões? – Normalmente, a resposta é “Nada”; Não há a valorização/reconhecimento das aprendizagens nos outros contextos ou a aplicação do apreendido nas sessões nesses mesmos contextos;
 - c. A potencialidade e o desafio da heterogeneidade: Conciliar diferentes vontades e necessidades;
 - d. Enquanto equipa nem sempre temos uma linguagem coesa. É certo que cada um de nós tem a sua própria forma de orientar as sessões, mas não parece que estejamos a seguir uma metodologia pedagógica similar, assente nos mesmos princípios e valores;
4. Escuta das outras dinamizadoras voluntárias, do dinamizador voluntário e da MA, apelando a que façam uma reflexão sobre estes meses e, se possível, que possam partilhar sugestões para a minha atuação num diálogo próximo entre todas as oficinas:
- a. Dinamizadora de segundas que trabalha, essencialmente, com o grupo de iniciação **[F]**:
 - i. 1 dia por semana é insuficiente;
 - ii. Pedem trabalhos de casa e não os trazem feitos; há iniciativa por parte do grupo, mas depois não executam; – Esperam que a resposta venha dos formadores, venha do exterior, em alguns casos com pouca responsabilização individual. É quase como se percebessem que algo lhes falta e o pedem, contudo, revelando alguma passividade, uma inação quanto ao seu próprio papel.

- iii. Indica que apresentou a possibilidade de dar uma sessão extra a uma formanda com mais dificuldades, mas que esta não mostrou disponibilidade. Expressa que arranjará alternativas para *“dar o empurrão”*;
 - iv. Partilha a alegria perante a evolução de uma das formandas que tem evoluído imenso e que se tem mostrado, amplamente, motivada a aprender mais e mais, pedindo até mais encontros individuais;
 - v. Reforça que *“nós não sabemos nada da vida dela”*, demonstrando que percebe a dificuldade de alguns elementos;
 - vi. Expõe que alguns elementos, mesmo não sabendo, querem apresentar-se como autónomos;
- b. **MA:** A *“pescadinha de rabo na boca”* latente em muitos casos: *“vem com muita ansiedade de aprender, mas falta, não aprende; como falta e não aprende, depois chega e já se sente afastada em relação ao grupo, ainda mais se nota e depois claro mais se nota fica desmotivada, e depois desmotivada não vem. Pronto, isto é sempre...”*

5. Uma questão organizacional a deliberar:

- a. **MA:** *“Eu já tinha pensado como é que poderíamos aqui aumentar mais uma sessão. Que alternativas temos”*
 - i. Problema: *“O ano passado as pessoas tinham 3 sessões e queixavam-se que tinham 3”*;
 - ii. Pensando numa solução: *“Aqui não há espaço”* para que todos os elementos possam integrar todos as sessões; *“A sede está sempre aberta”*;
- b. **F:** *“Estas pessoas que realmente não sabem ler nem escrever, para começar precisam de alguma intensidade; de sistematização, senão esquecem de tudo”*
- c. **Fi:** *“Aí também precisávamos de mais voluntários”*
- d. Eu e outra dinamizadora demonstrámo-nos disponíveis para orientar essa sessão extra na sede, como alternativa a ter em conta;
- e. Falam do constrangimento que deve ser para os elementos com mais dificuldades terem de se expor perante outros;

- i. F: *“Ainda está a aprender a desenhar as letras. E também, no fundo, está a pôr-se ali, em frente a todos, em check... Eu não gostava...”*
6. F. partilha que a irmã de um dos participantes se demonstrou bastante agradada pelo facto de, numa das sessões, eu ter ficado a sós com o irmão, dando-lhe a possibilidade de apoiar outras pessoas;
7. Sugere-se novos passos para os formandos: Como o formando com dificuldade na fala poder ter acesso ao computador para observar objeto/imagem e treinar a articulação, ouvindo (tendo até auscultadores); neste caso em específico até referem o quão necessário é a parte social, para se desvincular da dependência face à irmã;
8. Referem o peso do grupo que ainda está muito no início, acabando por ser difícil de gerir com o grupo um pouco mais avançado, por serem necessidades diferentes que nem sempre permite momentos comuns; Apontam que é essencial haver uma interação ao nível de grande grupo, mas...
 - a. L.: *“há momentos em que se cria algum constrangimento pelas necessidades tão diferentes, nomeadamente pelo uso do quadro ou pela necessidade de passar um vídeo, que os que estão mais atrasados nessa aprendizagem, muitas vezes, sentem como uma perda de tempo. (...) sentem que o foco não é aquele e que estão a desperdiçar o pouco tempo que têm com coisas que eles consideram pouco úteis, até.”*
 - i. Propõe um desfasamento horário dos grupos, havendo um momento coletivo, mas depois haver um grupo que começa mais cedo e outro que termina mais tarde;
 - b. Debatem a questão utilitária do conhecimento; dar-lhes ferramentas para lidarem com situações do quotidiano, mais informados; – Literacia Quotidiana: Exporem situações do dia-a-dia para compreender como podem resolver/ gerir, sem se sentirem menosprezados ou pressionados;
 - i. L. sente que alguns desanimam porque pensam *“Para que é que isto serve?”*= Aprendizagens significativas, que parta das suas experiências;
 - c. A mesma dinamizadora [L.] traz à discussão a questão do prazer na aprendizagem, referindo que, neste campo, podemos trazer em sintonia,

apostando na vertente prática; - Como a dramatização para fornecer ferramentas de cidadania; - O conhecimento não utilitário;

i. Para exemplificar, relembra um espetáculo que haviam feito em que "escrevemos textos, escrevemos o próprio alinhamento e de facto correu muito bem, as pessoas ficaram muito entusiasmadas, porque perceberam que para apresentar uma coisa tem de se trabalhar com muitas, desde os textos à própria intervenção de cada um (...) e foi muito interessante e eu acho que este trabalho nós poderíamos fazer mais em sintonia."(L.)

9. Partilho a possibilidade de articularmos sessões com outras instituições;

10. Dinamizador voluntário refere que falta trabalho de autoscopia:

a. O ano passado experimentaram ouvir as suas vozes e diziam, "*Mas eu sou este?*"

b. "*Nós tivemos uma trabalheira para fazer uma coisa de nada*";

i. MA acrescenta "Mas para eles é muito"

11. "*Nem a metodologia em si tem sido usada*", refere o dinamizador;

12. **ASSIDUIDADE** segundo o dinamizador= "*Uma outra questão, que isto já tem a ver com um problema antigo. Se reparar os formandos são os destinatários deste trabalho todo, e não é pouco - porque a gente para estar aqui e para cumprir um horário e para se sentir responsável e essas coisas todas, tem de muitas vezes fazer seleção e, às vezes, até deixar ficar mal outras questões porque "se eu não vou o que é que acontece? Mas eu não dei tempo, não avisei antes..." ; eu senti isso o ano passado, não dei nenhuma falta, mas tive algumas dificuldades; [...] se eles faltarem uma vez sim, uma vez não, como está a acontecer [...] O problema é que se não vierem não aprendem; e não adianta filosofar e arranjar muitas justificações. (...)"*

a. Expõe as faltas dos formandos; "*Eu respeito que as pessoas tenham problemas de saúde, que tenham problemas em casa [...]. Porque depois vêm de uma forma que nós já não conseguimos recuperar*"

b. "*Eu tenho imensa dificuldade em voltar atrás e recompor aquela pessoa [...] É uma obrigação das pessoas, porque eles são destinatários do nosso voluntariado. E nós não temos maneiras de os castigar nem de lhes dar uma forma de os compensar das presenças. Sei que já falei disso e volto a falar disso, já falei disso várias vezes [...] Sem assiduidade não há aproveitamento.*"

i. **MA:** *“Temos de pensar sempre e não nos desviar do contexto onde estamos; isto são pessoas com muitas fragilidades, não é? Se calhar, essa questão do castigo algumas se calhar até foi porque foram muito castigadas na escola que não chegaram a aprender...”*

13. **Envolvimento dos participantes:** **MA** *“Agora, temos de pensar sempre que estamos a trabalhar com um grupo de pessoas que não foi em termos formais, no nosso país, nos últimos 50 anos, estas pessoas, não foi por falta de ofertas formais que chegaram ao ano de 2021 com estes problemas; [...] Então foi por falta de quê? Foi por falta de muitas situações na vida delas e que as impediu, ou por questões familiares ou económicas ou de diversa ordem, que as impediu de estar assim aqui. Portanto, são pessoas que têm na cabeça delas uma forma de ver as situações que não é a nossa e para se envolverem, se calhar, com algumas nós estamos a tentar arranjar formas de criar envolvimento das pessoas; criar envolvimento seja por via dos temas que se abordam, seja por toda a disponibilidade da equipa, seja por perceberem que as pessoas vêm aqui como voluntários; nós fazemos, nós tentamos virar ao contrário para envolver as pessoas, mas, se calhar, estamos a falhar em algumas... porque isto, isto é mesmo assim; nós temos de pensar em nós próprios para perceber os outros.”* – Fala que, por vezes, quem orienta desdobra-se mas que nem sempre chega até nós, porque não vai ao encontro da nossa personalidade, do que nos cativa;

a. *“Nós aqui no grupo tentamos criar os temas, tentar uma coisa que seja conhecida de todos de forma a enriquecer a cultura das pessoas para além da leitura e da escrita, mas também tudo isto faz parte... Se calhar com algumas, não estamos a conseguir chegar a todas [...] Mas eu penso que para o grande grupo temos, estes anos todos, conseguido chegar [...] A maioria das vezes, eu penso que há envolvimento e há alguma, retiram alguma, seja uns mais, uns menos, mas retiram algum sumo daquilo que vocês estão aqui a fazer com eles. Agora conseguir que todos tenham esse envolvimento a 100 % não conseguimos com este grupo.”*

b. **O problema de ser um dia por semana/ a falta de continuidade vs o prazer aliciado nas sessões:** *“Este envolvimento, obviamente, que um dia por semana é... é como se nós estivéssemos a fazer uma coisa muito bem e, depois, outra muito mal, porque o facto de só terem um dia por semana, principalmente aquelas*

peçoas que estão a ler e a escrever; o que sobe num dia, o facto de só ter um dia por semana, faz descer este nível de envolvimento porque em situações de iniciação, seja do que, eu não posso ter uma coisa que só acontece na semana a seguir, porque perde toda, aquilo que cria a nível cerebral, tem de ter um período de tempo mais curto entre as sessões. E eu sei isso, e todos sabemos isso [...] parece que estamos a dar, por um lado, o tal envolvimento; o envolvimento é o que cria a aprendizagem; a vontade de aprender sobe o nível de aprendizagem. Quem não quer aprender, não aprende [...] E nós criamos isso nas sessões, mas depois como não temos continuidade a nível semanal baixa o nível de envolvimento das peçoas.”

c. **Estratégias: MA** *“Nós tivemos sempre duas sessões, que era bom, com as mesmas peçoas.”*

1. **Quantidade ou qualidade?** Será uma questão de ter apenas mais sessões ou repensar o modo como estamos a apresentar as sessões?
2. Se não conseguimos resolver as presenças das peçoas, como podemos olhar para o nosso trabalho e tornar mais aliciante? O que é útil para as peçoas? Se calhar o grupo poderá saber responder melhor a essa questão...
3. **F:** *“Eu, pessoalmente, acho que estes temas, tem-se procurado pôr temas que lhes interessam; ligados à cidade, eles vivem muito a cidade [...] Muitos têm aí as suas raízes [na ribeira]; [...] este ano é mais os temas que lhes dizem mais na pele; a habitação, eles sofrem com isso e é esse o caminho; depois podemos meter mais essa parte prática, ligar à vida”*
4. **A animação cultural: L:** *“eles são muito sensíveis [...] o gosto, a vontade de fazer visitas [...] Para além das coisas práticas, por um lado, e de questões que fossem a partir de experiência de todos, e a questão da poética, de fazer coisas em que fizéssemos um apelo à emoção, descobrir; mas depois levá-los a coisas concretas, de visitas, eu estou disponível porque, de facto, a área da animação*

cultural, eu fui professora de animação cultural [...] são coisas que dão algum trabalho mas que eu acho que são compensadoras e podem fazer a diferença em termos de motivação [...] Não é fácil, de alguma forma, gratificar, no plano material, as presenças, mas, se calhar, há outras coisas que com o apoio de entidades, que muitas vezes até gostariam, têm programas educacionais, em que... Eu o ano passado cheguei a contactar a casa do infante e eles têm dias em que, gratuitamente, fazem visitas. [...] Claro que, depois, a junta pôs a questão (...) eu sei que é difícil a deslocação para a baixa, pôs a questão de não ceder autocarro porque o trânsito é muito complicado e é mais barato ir de autocarro e de metro. Mas eu acho que aqui a questão de grupo, só a própria deslocação, o facto de irem todos juntos e termos ali um cerimonial - eu acredito muito nos cerimoniais, acho que são coisas muito motivadoras - e acho que, de facto, fazermos uma visita à cidade [...] Por exemplo, há um livro, um conto, que nós trabalhamos na oferta online, "O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá", e ainda há dias vi e fiquei encantada, porque há uma peça, neste momento, no Carlos Alberto com essa peça, que foi uma peça que entusiasmou as pessoas [...] Eu acho que essa questão da animação pode ser aqui um pouco a pedra de toque relativamente a muitas das aprendizagens e para os fazer passar do lado prático e utilitário para o outro lado da cultura, do prazer, que, no fundo, é o grande objetivo do conhecimento."

5. L. fala sobre assiduidade fazendo o paralelismo com a sua experiência atual a aprender alemão: *"Tenho uma motivação imensa como eles têm de saber ler e escrever, eu tenho uma motivação imensa que é falar com os meus netos; eu tenho dois netos que não falam português [...] Eu estou inscrita numa universidade sénior e vocês julgam que eu vou a todas as aulas que devia ir? Não vou! Tendo a questão de pagar as aulas, tendo,*

depois, a motivação imensa de saber alemão para, inclusivamente, no aeroporto, aqui e ali, em que tenho problemas de conhecer, de saber o que é que está a acontecer; ainda agora não havia comboio, não havia sei lá o quê, e eu não percebia nada do que eles diziam; Eu tenho a motivação toda do mundo; No entanto, muitas vezes, não vou às aulas; e, muitas vezes, vou e não vou, sabem porquê? Porque acho que o que aprendo lá é inútil, que estou a dar coisas abstratas, estamos a aprender coisas abstratas que não têm nada a ver com a realidade, ou então outra coisa que acho que é importante para nós, que é, quando eu falto e vou a seguir perdi o fio à meada. E acho que para nós seria importante, havendo algum fio condutor entre todas as sessões, ou de umas sessões para as outras, haver alguma, as pessoas sentirem que quando vão não estão fora da realidade, estão facilmente dentro. Porque aquilo funciona também autonomamente, o que se faz naquele dia, tendo para nós uma lógica, ao longo do tempo e ao longo das sessões, há uma autonomia em cada sessão, que eu acho que era muito importante eles sentirem para sentirem que, naquele dia em que querem ir, vale a pena ir. E aqui, depois, põe-se a questão de haver muitas vezes por semana. Se eles sentirem que, o facto de estarem inscritos, pressupõe irem 3 vezes, o que é que vão dizer? "Ah, são vezes demais!"; Nós o ano passado tivemos quem dissesse isso; a própria Bernardina que é muito motivada dizia "Ah, este ano são vezes a mais. Três vezes são vezes a mais"; E muitas vezes qual é a decisão? Não vão a nenhuma... [...] Ela agora vem a três. E sabe por que é que ela vem a 3? Porque ela é livre de ir à que ela quiser, de alguma maneira. Portanto, eu acho que tendo, ao longo da semana, havendo várias oportunidades de ir... em que eles, imagine, eu estava a dizer, não quer dizer que se faça... aproveitar a manhã toda e, se calhar, começar o grupo, imaginem, que quer aprender as letras, e depois haver um período misto e,

depois, haver mais outros; Se calhar, os que têm tempo até ficam a manhã toda, porque são livres de ficar... Temos essa oferta!"

6. **Fi.** sugere que, perante as cadeiras da biblioteca, se possa juntar todos. *"Talvez se se retirar a obrigação de vir às duas, à segunda e à sexta; se eles achassem que era bom para eles tinham a segunda e a sexta e tinham a quinta; a quinta seria como atividade paralela; e então aí já podiam estar; Quer dizer, se as pessoas achassem que aprendiam vindo à segunda e à sexta, vinham. Portanto... E ninguém as ia obrigar a vir. Aliás, ninguém obriga ninguém aqui a vir. Mas se viessem a essas duas também já poderíamos ter a oportunidade de fazer coisas diferentes."*
7. Exponho a questão de alguns elementos já estarem a vir à segunda e à sexta e, depois, repetirem trabalhos... Se se pensar em levar esta ideia avante *"tem de se estruturar"* **(MA)**.
 - a. Tiveram um pouco essa experiência o ano passado, reforçando a necessidade a comunicação entre os formadores e uma mesma linha condutora;
 - b. **MA.** *"Havia uma folha de presenças única, onde estavam todos, e havia aquele campo onde as pessoas escrevem o que fazem. Portanto, os formadores de segunda deixavam "Só fomos até à página 2" e os professores que estão à sexta davam continuidade. Por que é que este ano estás a sentir isto? Porque são dois grupos autónomos e aquelas pessoas vêm porque pediram para vir. Portanto, não há esse esforço nem essa preocupação, não é esforço, é preocupação, de fazer a ponte entre a segunda e a sexta porque são dois grupos autónomos e elas vêm porque querem ir. Agora, o ano passado, como era, as sessões para toda a gente era à segunda e à sexta, quem estava à segunda passava a mensagem à sexta."*

14. **Heterogeneidade/ Diferença de Ritmos: MA:** *“Não consigo aprender ao mesmo ritmo; ao mesmo ritmo ninguém aprende porque nós temos ritmos diferentes, desde crianças, temos ritmos diferentes de aprendizagem; e numa sala de aula isso também acontece [...] Há sempre heterogeneidade nos grupos e naquilo que vamos conseguindo alcançar na aprendizagem”*
15. Relativamente às **visitas de estudo:** **MA:** *“Isto é uma coisa que está prevista nos Percursos desde sempre. Noutros concelhos, nomeadamente Esposende, há uma grande articulação entre as atividades que vão acontecendo entre as instituições parceiras e os Percursos, porque há qualquer coisa na Esposende Ambiente que vão fazer, nós sabemos o plano de ação da Esposende Ambiente e as pessoas encaixam-se onde é há possibilidade de ir; já foram lá fazer coisas de natal [...] Aqui nós também já tentámos fazer; também lembrar que, por exemplo, nos últimos dois anos, as pessoas tiveram muita possibilidade de andar na cidade, aliás andaram na cidade com as oficinas [...], portanto a maior parte das sessões foi fazer visitas, tanto aos espaços onde eles moravam, como a outros espaços. Portanto, penso que essas atividades no exterior, em contextos de aprendizagem fora de sala, não têm, podiam ter sido mais, mas têm sido feitas... Qual é o problema também aqui que muitas vezes dificulta? É as pessoas terem de pagar mais uma senha para irem de metro. Até o ano passado a Junta nos deu senhas para poder ir... e muitas vezes é o facto de ser mais um dia, não é? Porque nós para, por exemplo, sendo um dia só por semana para cada grupo, retirar muitas vezes o contexto de aprendizagem de sala, para as pessoas que não sabem ler e escrever, se retirarmos muitas vezes o dia de aprendizagem em sala para ir para o exterior, essas pessoas não aprendem a ler e a escrever; porque para aprenderem a ler e a escrever têm de estar em sala. Portanto, temos de pensar nessas atividades em dias extra, não é? Porque sendo só um dia tem de ser mesmo em dia extra”*
- a. **Fi.**, recorrendo à experiência que tiveram no Erasmus, sugere o desafio de as pessoas andarem nos transportes públicos e, quem tem mais dificuldade de leitura de escrita, pode ficar até sentado num banco de jardim. *“Estamos a ver flores, vamos lá escrever os nomes das flores... E sentam-se... Não é preciso sala”*
16. Voltam à questão do estímulo e sobre alguém poder sentir-se perdida quando falta: Salientam que contextualizam e integram as pessoas;

- a. Evitar que desanimem por não conseguirem acompanhar;
 - b. Ter grupo de *WhatsApp*? Para terem comunicação entre participantes, sentindo mais ligação uns com os outros e vontade de voltar;
 - c. **MA** para tentar ir ao encontro da preocupação do dinamizador sugere *“uma brincadeira [...] em cada cartãozinho marcam ou põe um carimbo e quando carregares o cartão todo tens uma secagem [...] Nós aqui podemos criar esses cartões e quando a pessoa cumprir o cartão, os vistos todos, ter uma surpresa qualquer; nem que seja ir ali lanchar, ou um café, ou um livro [...] No fundo é uma brincadeira que pode, eventualmente, criar também nas pessoas [...] De outra maneira, acho que desta forma lúdica pode, eventualmente, resultar, não é?”* – Dinamizador partilha ideia da sua professora primária de recompensa aos alunos com menos erros; *“Qualquer ideia é boa desde que haja um incentivo que funcione”* – Não gostei da ideia do cartão, mas queria objetivos a curto prazo, um mimo – algo que agora questiono; deveria ter refutado logo, mas o meu entendimento foi outro, não compreendi logo os contornos instrumentalistas que envolve...
17. Proposta do dinamizador para que se enviem as propostas por email aos adultos aprendentes para que desenvolvem as suas competências digitais = Gera algum desacordo entre demais dinamizadoras, algumas achando que ainda é algo precipitado, mesmo para o grupo das sextas em que a maioria recorre ao computador;
18. **Sugestão de sessões** : Virem todos às segundas e sextas, exceto os do grupo de iniciação que poderia ter uma sessão particular com a dinamizadora com formação em ensino básico às terças. – Que dias livres há na biblioteca? Ou poderão ser na sede?
19. Levanta-se a questão de criar, desde já, um portfólio coletivo, para que não tenha de haver essa preocupação só final. = Criar uma pasta onde se iam colocando os trabalhos; uma pasta coletiva, nossa; – **REPOSITÓRIO QUE FACILITASSE ATÉ A ARTICULAÇÃO DAS SESSÕES E APRENDIZAGENS;**

Dia, duração, local	15 de dezembro de 2023; Casa da Cultura de Paranhos; 1h 15 minutos;
---------------------	---------------------------------------------------------------------

<p>Disposição dos participantes</p>	<p>Dinamizador sozinho, de um lado; MA e eu ao centro; Dinamizadoras voluntárias de outro lado; Parece evidenciar essa cisão dentro da equipa; além disso, demonstra como, inicialmente, encararam como uma reunião orientada por mim e pela MA, acabando, contudo, por ser algo bastante coletivo.</p>
<p>Feedbacks</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfeitos por ter havido uma reunião de equipa para se discutir em conjunto todas estas questões. - Fazem um balanço positivo deste encontro, referindo que conseguiu envolver todos e colocar a equipa a debater questões pertinentes para o bom funcionamento das sessões - Um dos dinamizadores diz, em privado, que seria bom continuar com esta estratégia, uma vez que, segundo a sua visão, há uma certa dificuldade em agirem como equipa.
<p>Agendamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar do feedback positivo, a verdade é que revelam alguma relutância em relação à periodicidade destes encontros de equipa, colocando alguns entraves à disponibilidade;

APÊNDICE F: FRAGMENTOS DO DIÁRIO DE BORDO

Tabela de observação participante (Primeira reunião com a equipa do Projeto “Percurso de Cidadania – Alfabetização e Literacias”)	
Dia e Hora (duração)	Terça-feira, 26 de setembro, 2023 14 horas
Local	Casa da Cultura de Paranhos
Espaço Exterior	Fico sentada no jardim a olhar para a Casa da Cultura. Um pequeníssimo jardim no meio de um cruzamento de ruas, com alguns bancos onde se sentam, igualmente, algumas pessoas mais velhas que carregam nos seus breves diálogos uma vizinhança a que sou alheia. Há um café ao lado onde se reúnem algumas pessoas num convívio que se faz ouvir. Está um dia bonito, as pessoas parecem alegres. Respiro e Sorrio. O que me espera do lado de dentro?
Espaço Interior	As portas abrem e sou recebida com simpatia. Uns degraus acima e estou perante uma sala fascinante, cheia de livros e de uma arquitetura acolhedora, ainda que, relativamente, pequena. O espaço faz lembrar a casa da cultura da Trofa e sorrio com essa semelhança. Parece um espaço pronto a receber pessoas, limpo e com umas condições que nos predispõe a estar. De realçar a disposição das mesas e cadeiras: Num formato de U voltado para umas janelas que iluminam um pequeno quadro branco.

<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	5 (incluindo-me)
Papéis que assumem na sessão	3 dinamizadoras voluntárias (F., Fi. e L.) Vice-Presidente da APEFA e Coordenadora do projeto "Percurso de Cidadania" Eu
Caracterização das pessoas	Todas mulheres; Pessoas adultas; portuguesas ainda que com nacionalidades distintas; Todas com idade superior a 50 anos, excetuando eu.
<i>Estados e clima grupal, à chegada</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Disposição • Posicionamento no espaço 	Sem qualquer imposição, naturalmente, o grupo, inicialmente, distribuiu-se em: voluntárias para o lado direito das mesas, coordenadora ao centro, eu no lado esquerdo. Só com a chegada da terceira dinamizadora é que há uma mistura dos grupos, mantendo-se, contudo, a coordenadora, sozinha, ao centro.
<i>Comportamentos Interpessoais (durante)</i>	
Interações entre dinamizadoras voluntárias	Neste primeiro contacto, transpareceu uma certa separação entre as dinamizadoras voluntárias, espelhada não só na disposição espacial, mas, igualmente, na divergência de pensamentos e formas de atuação.

<p>Interações do grupo com a responsável do projeto</p>	<p>Denota-se um certo respeito e, inclusive, admiração por parte das dinamizadoras voluntárias em relação à coordenadora. Apesar de se procurar um diálogo aberto e horizontal, neste primeiro contacto, pareceu-me evidente que não deixa de haver uma certa hierarquia. Não a senti, contudo, imposta, mas apenas assumida, representativa de uma liderança reconhecida. As dinamizadoras, nesta camada superficial de observação, pareciam encontrar na coordenadora o elo de todo o projeto, a força orientadora e organizadora de todas as demandas.</p>
<p>Interações do grupo com a investigadora</p>	<p>Há, inicialmente, uma clara separação física e um estranhamento sobre quem serei e o que ali estarei a fazer. Na sequência da devida apresentação e desenvolvimento dos exercícios propostos, o diálogo vai-se estabelecendo e vai-se naturalizando a convivência.</p>
<p><i>Recetividade do grupo perante as atividades</i></p>	
<p>Atividades Propostas</p>	<p>Esta sessão ficou marcada por uma espécie de workshop assente no <i>Projeto One</i>, relativamente à forma de atuação na Educação de Adultos, em especial no respeitante à promoção das competências básicas. Neste sentido, foi possível discutir, com recurso a dados estatísticos e teóricos, expostos num <i>powerpoint</i>, sobre: o panorama nacional relativamente à alfabetização (censos 2021); principais dificuldades encontradas na formação de adultos; estratégias alternativas, possíveis percursos de atuação; para uma melhor compreensão destes assuntos, de forma coletiva, foram</p>

desenvolvidas, principalmente, 2 atividades que instigavam a reflexão em grupo.

1. Discussão dos dados estatísticos apresentados. Porquê desses valores em 2020? Quais as razões por detrás de uma ainda elevada taxa de analfabetismo?

- Qual a diferença entre Alfabetização e Literacia? (debatendo-nos com informações do estudo do PIAAC)

2. Leitura de um texto e tentativa de o resumir para apresentar ao grupo: O desafiante nesta atividade foi que, desconhecendo os textos, quando os vimos, cada uma de nós tinha um texto escrito num idioma que lhe era estranho, tornando impossível a sua tradução, interpretação e conseqüente resumo. Este exercício permitiu que, por momentos, nos colocássemos no lugar de quem habitualmente olha para um texto e vê apenas uma mancha gráfica, sem o conseguir entender. Como receber um texto sem garantir que se tem as ferramentas e competências efetivas para o compreender?

Depois seguiu-se a apresentação de um possível programa de formação: partindo de temas significativos, descobrir palavras geradoras e desenvolver as aprendizagens com essa base - Delineamento da metodologia e estratégias a serem desenvolvidas ao longo do processo de formação;

	<p>Esboço de um planeamento das sessões seguintes, entroncadas a um tema geral (50 anos de Democracia).</p>
<p>Reações e desempenho nas atividades propostas</p> <p>Motivação/Interesse, envolvimento</p>	<p>Pairava um entusiasmo geral por nos debruçarmos sobre a temática/problemática em questão, revelando-se, também, uma grande disponibilidade para o debate.</p> <p>Perante o confronto com um texto num idioma desconhecido foram partilhadas algumas reações e sensações: frustração por não se conseguir cumprir com o desafio proposto; vontade de desistir mal se depara com a impossibilidade de compreensão, isto é, por algo nos ser impercetível há um impulso imediato de nem sequer tentar decifrar; Num segundo momento, há a procura por deslindar certos códigos linguísticos que permitam, pelo menos, reter alguma informação do texto.</p>
<p><i>Análises finais</i></p>	
<p>Observações complementares</p>	<p>Nesta sessão estive como mais uma das participantes, integrando as várias dinâmicas.</p> <p>- Escolher, logo à partida, um tema a orientar as oficinas será o mais adequado? Não será menos democrático e menos participativo? Não estaremos a condicionar possibilidades? Ou será uma fórmula que ajudará a orientar melhor as sessões, não caindo na dispersão do vazio?</p> <p>-Por que não tentar perceber se, efetivamente, lhes faz sentido este tema ou quais os assuntos de que gostavam de</p>

	falar? Poder-se-á supor, à partida, que, numa folha em branco, nada surgirá da parte dos formandos como alternativa a um tema geral?
Pistas para futuras situações	Procurar que a estrutura já latente não condicione os pressupostos abertos e participativos de um projeto de investigação ação participativa; Para desenvolver o projeto com recurso à arte, é imprescindível que continue neste diálogo constante com demais dinamizadoras das oficinas de alfabetização. Como se poderá articular a oficina de Artes e Cidadania com as demais de alfabetização?
Objetivo Primordial da Sessão	Primeiro contacto com a Instituição: conhecer a equipa pedagógica; compreender a metodologia com que têm vindo a trabalhar; contextualizar quanto aos próximos passos a serem desenvolvidos; perceber como me sinto no espaço, com as pessoas e propósitos do projeto “Percurso de Cidadania - Alfabetização e Literacias”; deslindar de que forma poderei colaborar no desenvolvimento do projeto.

Tabela de Observação participante (Oficina de Alfabetização e Literacias de sexta-feira)	
Grupo B	
Dia e Hora (duração)	27 de Outubro (Sexta-feira); 09:30- 11:30
Local	Casa da Cultura de Paranhos
<i>Comportamentos Interpessoais (durante)</i>	

Interações entre participantes	A sessão não promoveu muito a interação entre os participantes, estando, essencialmente, voltados para os seus computadores e propostas de aprendizagem individualizadas.
<i>Recetividade do grupo perante as atividades</i>	
<p>Reação e desempenho nos exercícios propostos</p> <p>Observações complementares</p>	<p>Nestas semanas iniciais parece sempre ingrato fazer qualquer consideração do ponto de vista mais avaliativo em relação ao desenvolvimento das sessões. Os grupos têm estado a reorganizar-se, ainda se tenta perceber as necessidades de cada um dos indivíduos e os dinamizadores ainda se encontram muito à procura de uma linha pedagógica que funcione enquanto par e perante os grupos heterogéneos- e talvez nunca se encontre, talvez esteja sempre a mudar. Percebe-se que o encadeamento das sessões ainda não é fluído e que os próprios dinamizadores tentam gerir a diversidade, os pressupostos metodológicos, que conteúdos abordar e como. Assim sendo, as reações ao proposto, algumas vezes, carregam uma certa frustração e desânimo. Os elementos do tido como grupo de aperfeiçoamento, não raras vezes, apontam o dedo à organização das sessões, queixam-se que estão a perder o seu tempo e reclamam de falta das condições desejáveis (como o facto de só terem uma sessão por semana). Estes adultos sentem que já sabem alguns dos pontos apresentados ao grande grupo, esperando por novas indicações que os desafie a ir mais longe na aprendizagem. Ficam parados, desorientados e entregam-se a discursos de depreciação da sessão e do projeto. Tal exige da parte dos educadores uma capacidade de adaptação e improvisação constante, capaz de ir ao encontro dos diferentes educandos,</p>

	<p>escutando-os e empatizando, ao invés de entrar num braço de ferro.</p> <p>É de registar também o comentário de algumas das adultas: “Sabe o problema? Para a semana já não me lembro”. Este tipo de comentário ao exercício proposto levanta duas questões fundamentais: qual a utilidade/significado que estes exercícios têm para as suas vidas, qual a sua aplicabilidade? Será que vão sair daquela sala e não colocar em prática o que aprenderam, tornando-se uma aprendizagem morta? Por outro lado, quais as condicionantes de só terem 1 sessão por semana?</p>
<i>Análises finais</i>	
<p>Pistas para futuras situações/reflexões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É necessário sintonizar os diferentes educadores quanto aos propósitos pedagógicas e a metodologia a orientar as sessões. Como se organizam em pares e em 2 grupos diferentes que, internamente, são, igualmente, muito heterogéneos, parece haver um desentendimento na orientação das sessões e quanto às suas finalidades e objetivos. Por exemplo, esta sessão foi muito direcionada para uma linguagem claramente de TIC, contudo, o que foi conversado com a equipa pedagógica foi que as TIC seriam apenas um complemento à aprendizagem das demais competências, sendo apreendidas no decorrer da sua utilização instigada pelos exercícios de leitura e escrita. - Há uma necessidade por parte de alguns dinamizadores de procurarem ter a certeza

	relativamente ao que eu irei fazer, antevendo já possíveis articulações e questionando quanto a atividades a serem desenvolvidas e como. Parece que o mundo nos impele sempre a dar respostas, a ter certezas, a não avançar nunca na incerteza e na possibilidade do que pode vir...
Nota complementar	Será uma boa ideia fazer um grupo Ballint para que os orientadores possam partilhar os seus entendimentos, dificuldades...?

Tabela de Observação participante (da Oficina de "Alfabetização e Literacias" de segunda-feira)	
	Grupo A
Dia e Hora (duração)	23 de Outubro (Segunda-feira); 09:30- 11:30
Local	Casa da Cultura de Paranhos
<i>Estados e clima grupal, à chegada</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Disposição • Posicionamento no espaço 	Depois da conversa que pude ter na última sessão com as educadoras voluntárias e com a representante do projeto, a constituição do grupo alterou-se, bem como o seu posicionamento. Os elementos ainda numa fase muito inicial do seu processo de alfabetização estavam agora todos reunidos à segunda-feira, num mesmo grupo de iniciação, com o apoio da professora qualificada para o ensino básico. Ficaram assim no lado esquerdo da sala. Já o grupo de aperfeiçoamento ocupou o lado direito da sala, sendo

	orientado por outra educadora. A meio, ainda, ficou uma participante que se encontra numa fase de aprendizagem que ora acompanha o grupo de aperfeiçoamento, ora sente necessidade de esclarecer algumas dificuldades mais dirigidas ao outro de iniciação.
<i>Recetividade do grupo perante as atividades</i>	
Reação e desempenho nos exercícios propostos	É sempre um pequeno tumulto cada vez que se reorganiza os grupos e o posicionamento de cada indivíduo na sala de aula. Contudo, quando finalmente instalados, os participantes demonstram muita dedicação perante os exercícios propostos. Há um evidente empenho em os desenvolver, encarando cada um como um desafio a enfrentar. Todavia, parece ainda notória a controvérsia dos ritmos na sessão. É visível a frustração de alguns elementos quando ainda não acabaram determinada proposta e já lhes é pedida atenção para a seguinte.
<i>Análises finais</i>	
Nota complementar	Em conversa informal, foi perceptível a relutância de duas participantes em relação à oficina de Artes e Cidadania: uma porque, com base na experiência anterior, receia que ocorram situações com as quais não concordou (Atentar a estas conflitualidades!); a outra porque considera que não terá jeito, que não será capaz nem se sente à vontade em subir a um palco como pôde assistir os seus colegas, no ano anterior.

Tabela de Observação (não) participante	Sessão 5, Grupo A
------------------------------------------------	--------------------------

Dia e Hora (duração)	30 de Outubro DE 2023 (Segunda-feira); 09:30- 11:30
Local	Casa da Cultura de Paranhos
<i>Análises finais</i>	
Divulgação da Oficina de "Artes e Cidadania"	<p><i>Tendo em conta alguns comentários de formandas, em conversas informais sobre o desconforto e relutância quando ao Teatro e a sua possível exposição, eu, após conversa com a MA, da equipa de acompanhamento do projeto "Percurso de Cidadania", decidi divulgar ao grupo o início dessas oficinas apresentando-as como continuação das aprendizagens desenvolvidas, mas por meio de outras estratégias metodológicas, uma vez que há múltiplas formas de aprender. Importava, acima de tudo, evitar possíveis preconceitos ou ideias pré-concebidas ao rotular como "Sessões de Teatro", por todos os pressupostos que as pessoas já têm vinculados a tal. Além do mais, nesta fase inicial, quem garante que realmente se seguirá o Teatro?</i> (muito embora, seja a minha área de formação e eleição); O único rótulo importante era o de "Aprendizagem". Era importante que sentissem as sessões a iniciar como uma possibilidade de continuarem a desenvolver os seus percursos de aprendizagem e (auto)conhecimento.</p>
Pistas para futuras situações/reflexões	<p>Quando se trabalha a pares (ou com mais colegas), é essencial que os formadores comuniquem entre si, se escutem ao longo da sessão e colaborem verdadeiramente como equipa. Além disso, é necessário que, mesmo não orientando as mesmas sessões, a equipa pedagógica vá partilhando e discutindo o processo, para que haja harmonia e um acompanhamento</p>

	<p>conjunto. Só assim se mobiliza devidamente uma equipa multidisciplinar e que se divide em duas sessões semanais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma participante respondeu-me “Escrevi como digo, como ouço” - Esta frase evidencia a importância de treinar também a oralidade. - Às vezes, aprendemos realmente a palavra quando a dizemos, quando a trazemos para o corpo
Nota Adicional	<p>Atividade a desenvolver: Grupo de discussão para partilha de conhecimentos, inquietações, estratégias (...) procurando que os dinamizadores voluntários aprendam uns com os outros ao longo do processo.</p>

Tabela de Observação participante 1ª sessão (09.11.2023)	
Espaço Exterior	<p>Um jardim bem rodeado e equipado com parque infantil, máquinas para atividade física e casas-de-banho;</p> <p>Estátua com o título “A família”: 3 elementos interligados - Seremos uma família? Um grupo unido e carinhoso entre si?</p> <p>Um lago que rodeia a Gruta de Arca d’Água, com patinhos a nadar;</p>
Espaço Interior	<p>Ambiente de café, de espaço de convívio descomprometido; Rádio ligado;</p> <p>Espaço onde se bebe e come; Muitas mesas espalhadas.</p> <p>Entrada e saída de algumas pessoas que, apesar do aviso de que à quinta de manhã o espaço estaria encerrado, queriam entrar e consumir.</p> <p>Janelas sem estores, abertas para o exterior, tornando visível o que se vai desenvolvendo cá dentro;</p>
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	12 pessoas

<p>Papéis que assumem na sessão</p>	<p>9 formandos + irmã que acompanha um dos formandos Eu (facilitadora da sessão) MA.</p>
<p>Caracterização das pessoas</p>	<p>11 mulheres e apenas 1 homem; Todos com idade superior a 50 anos, exceto eu (27 anos) e uma das participantes (37 anos); - 5 participantes (+ irmã) que são exclusivamente do grupo de segunda-feira (A); - 2 participantes que são exclusivamente do grupo de sexta (B); - As 2 participantes que frequentam ambos os grupos.</p>
<p><i>Comportamentos Interpessoais</i></p>	
<p>Interações entre formandos</p>	<p>Inicialmente, à medida que as pessoas iam chegando ao espaço, sentavam-se em mesas com outras com as quais, possivelmente, teriam maior proximidade/afinidade. Foi possível reparar numa certa dispersão de pequenos grupos. Aspeto que foi sendo atenuado ao longo da sessão, uma vez que as propostas incitavam ao contacto entre as pessoas e ao diálogo entre as mesmas (em pares, pequenos grupos e em grande grupo). Além do mais, a organização das cadeiras em círculo, logo ao início, instigava à proximidade, à reunião e a uma envolvimento que permitia que todas as pessoas se vissem umas às outras.</p> <p>- Nos primeiros minutos houve um conflito entre duas participantes: Uma estava já sentada no círculo à espera do início da sessão e outra estava sentada em outras mesas a comer uma torrada e a beber o seu café. A primeira ficou indignada e considerou uma falta de respeito a segunda estar a demorar. Ambas, rapidamente, se exaltaram e começaram a falar alto uma para a outra. Tive de mediar a situação, tentando fazer ver as duas posições e acalmando os ânimos, apelando à compreensão. A verdade é que, com o decorrer das dinâmicas grupais, estas duas senhoras acabaram a sessão a reconfortar-se uma à outra perante a amargura que lhes veio aos olhos de recordarem, pela linha desenhada, a vida vivida e terminaram de abraço dado e a falarem bem uma para a outra.</p> <p>- Nos comentários finais percebeu-se que a sessão havia possibilitado uma maior aproximação entre todos, não só juntando os grupos de segunda e sexta-feira, mas, inclusive, juntando pessoas das mesmas sessões.</p>
<p>Interações do grupo comigo</p>	<p>Ter começado as sessões em outubro com os diferentes grupos das oficinas de Alfabetização e Literacia permitiu que, no decorrer das</p>

	<p>a vontade de aprender, a curiosidade pelo que iria acontecer e a expectativa de que fosse algo positivo e que as motivasse neste percurso.</p>
<p>2- Contextualização</p>	<p>- <u>Experiências do ano anterior</u>: aspetos POSITIVOS: Gostaram; A componente fotográfica cativou-lhes; divertiam-se com os exercícios físicos e das expressões emocionais; Vêem como positivo também as ligações estabelecidas entre participantes; // Aspetos a MELHORAR: Esperam que, este ano, se tenha em atenção a dificuldade de mobilidade, uma vez que, no ano anterior, tiveram de circular por muitos sítios. // (uma das participantes não referiu nesta sessão, mas em conversa informal já havia partilhado que também não tinha gostado de certas nuances da organização, evidenciando algumas intrigas entre elementos)</p> <p>- <u>Expectativas</u>: Aprender mais; desenvolver a Leitura e Escrita; ampliar conhecimento(s);</p> <p>CONCEITOS:</p> <p>- O que é a Arte? = Teatro; Pintura; Corpo; Desenho (há um elemento, aparentemente, com muito talento para tal); Arraiolos; Crochet; Barro;</p> <p>- O que é cidadania? = Perante o estranhamento em relação à palavra "cidadania", por parte de uma das participantes, com um imediato "Que é isso?", outras participantes responderam com "Tu és cidadã", discutindo essa ideia de ser-se cidadão de um país e até do mundo, invocando a noção de direitos e deveres.= ponto que acaba por fazer a ponte com a necessidade de se alfabetizarem.</p> <p>Nota: Enquanto procuravam definir cada um destes conceitos em grupo notava-se a necessidade constante que as suas perspetivas fossem validadas, com um certo receio de que o que dissessem não fosse o pretendido, não fosse o correto. Não deixaram, contudo, de expor as suas visões, com o conhecimento que tinham e, inclusive, debatiam entre si "Mas és só cidadã de um país ou do mundo?".</p> <p>Procurei não fechar definições e que a minha intervenção sobre estes dois conceitos basilares da oficina fosse apenas mais um contributo para</p>

	<p>a discussão e a abertura de possibilidades. Tive necessidade de, a partir de algumas das suas ideias (a tal ingenuidade de que fala Freire), desmistificar para que, por exemplo, não considerassem as artes apenas nas práticas artísticas elencadas, mas como uma metodologia de outras formas de aprender, mais um caminho possível para que desenvolvessem competências que extrapolassem a leitura e escrita de letras. Procurei, nesta breve contextualização, que ultrapassem algumas ideias pré-concebidas de como seriam sessões de artes, revelando as potencialidades imensas incutidas nas ideias de ARTE e de CIDADANIA. Era importante situar, sintonizar-nos, descansar e criar espaço a que se permitissem experimentar/arriscar.</p>
<p>3- Saudar o Nome</p>	<p>Contribuí como quebra-gelo, aligeirando a tensão que havia sido instalada no início da sessão com a discussão dos dois elementos. O grupo levantou-se, saiu do seu lugar confortável da cadeira, e foi-se inteirando dos nomes de todas as pessoas. Proporcionou o movimento dos corpos, as interações descontraídas e estimulou ainda a memória. O grupo mostrou-se satisfeito por ter sido capaz de memorizar toda uma sequência de forma exímia. Além do mais, os cumprimentos expressivos ajudaram a libertar alguns constrangimentos e a desenvolverem um pequeno diálogo (pergunta e resposta).</p> <p>- Exceto uma participante que se mostrou mais constrangida com o toque e as expressões de afeto, os demais participantes mostraram-se disponíveis para abraços.</p>
<p>4 - Conhecer o outro</p>	<p>Este exercício possibilitou que fizessem as perguntas que quisessem para conhecer o outro. É certo que, nesta primeira sessão, organizaram-se em pares que se sentiam com maior afinidade, contudo, deu espaço a que conhecessem para lá do que, em conversas banais, não partilham. Apesar de a proposta desafiar a apenas 30 s de pergunta-resposta para que fosse menor a quantidade de informação que tivessem de reter, a verdade é que muitos elementos se demonstraram com um rápido esquecimento do que haviam ouvido do colega.</p>

	<p>- Em relação ao exercício dos pontos em comum constatou-se uma maior dificuldade em encontrar semelhanças do que diferenças entre si. Por mais pequeno e banal que fosse o aspeto em comum era importante realçar essa similaridade, mas as participantes contrapunham com a diferença.</p>
<p>5- O meu Ontem, Hoje e Amanhã</p> <p>Pensar em Portugal ontem hoje e amanhã é pensar nestas pessoas ontem hoje e amanhã e como fio condutor disto tudo a educação</p>	<p>À semelhança do que havia já acontecido noutra sessão, noutra oficina, com outra participante, no exercício da linha da vida, inicialmente uma participante (e, com ela/ por influência dela, outras 2) estava relutante quanto a abraçar esta proposta. Assim, decidi eu mesma fazer a minha linha da vida, demonstrando a simplicidade que poderia ter e que, tal como eu, não tinham de partilhar o que significava a sua representação, que histórias da sua vida estariam ali incutidas- Não tinham de partilha nenhum acontecimento da sua vida que não quisessem.</p> <p>- Embora ninguém tenha aprofundado muito a explicação do seu desenho, todos os comentários e linhas de vida revelavam vidas (todas elas) de altos e baixos, de muitas dificuldades, de tentativas e de um presente de incertezas (de standby, de espera pelo que possa vir, de deixar acontecer).</p> <p>- Na técnica de projeção do futuro conseguimos perceber algumas dificuldades atuais e lançar alguns compromissos para junho de 2024:</p> <p>-DIFICULDADES: Perda de emprego, nomeadamente por baixa escolaridade-leva a que se tenha pouco dinheiro- leva à necessidade de sobrevivência; Incapacidade de ajudar os filhos; Vergonha por não conseguir partilhar alguns conhecimentos, nomeadamente, perante familiares; Constrangimentos nas reuniões de pais nas escolas dos filhos, por não entenderem o que é comunicado pelos professores, algumas das vezes, nos quadros;</p> <p>- METAS/Desejos: Apurar a imaginação; Ler sozinha; Escrever a sua biografia sozinha; conviver mais; escrever frases sozinho; deixar de ter vergonha; ser mais comunicativa; falar melhor; ler/escrever/compreender melhor as letras; escrever no pc; Saber mais; Distinguir melhor na oralidade letras como o B vs V; -</p>

	<p>Reunirmos no fim, com um lanche, e a sentirmo-nos concretizados. » (apesar de tudo, alguma dificuldade em concretizar objetivos)</p> <p>- A dificuldade de ajudar os filhos nas tarefas escolares demonstra a transgeracionalidade desta problemática, sobressaindo a intrigante questão da literacia familiar.</p>
6 - Fecho	<p>Fixe; Aliciante; Autonomia; à vontade; gostei; conhecimento; desafio; adorei o grupo; nada de vergonhas; maravilhosa; E o formando disse "mais ou menos" pela sua dificuldade de compreender algumas das partilhas.</p>
<i>Análises finais</i>	
Reflexões e Dilemas	<p>- Estando eu envolvida nos exercícios como qualquer um dos participantes, por vezes, é difícil registar tudo o que se vai desenrolando, não conseguindo estar atenta a todas as dinâmicas que se vão desenrolando, a todas as respostas/expressões que vão surgindo bem como analisar objetivamente as situações que vão emergindo, deslindando alguns <i>feedbacks</i> subliminares que vão surgindo nos corpos ou em conversas pontuais.</p> <p>- Sendo a Oficina de "Artes e Cidadania" uma vertente já pensada, em anos anteriores, para corresponder a demandas do projeto "Percurso de Cidadania: Alfabetização Solidária e Literacias", esta é, aparentemente, considerada por grande parte do grupo como outra oficina similar à Oficina de Alfabetização e Literacia. Assim, as pessoas que aqui participam vêm com a expectativa de que seja mais um espaço onde aprendam a escrever e a ler. No entanto, pergunto-me: "Como idealizam essa aprendizagem? Nos mesmos moldes da outra oficina? E, se estão abertas a outras estratégias, considerarão, porém, os momentos de conversa e interconhecimento momentos importantes para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita?"</p> <p>- Mais do que propor desafios de leitura e escrita, há uma necessidade (talvez apenas minha ou não) de conhecer realmente cada uma daquelas pessoas e o grupo no seu todo. Sendo assim, tenho receio que possa estar a colocar em conflito algumas necessidades enquanto</p>

	<p>investigadora/interventora e o que esperam de mim enquanto educadora. Mas dará para avançar na leitura e escrita, sem, antes, conhecer o sujeito que conosco se relaciona? Estas pessoas estão claramente focadas na aprendizagem das letras e da informática, estarei, com as minhas propostas práticas que nem sempre tocarão, diretamente, na escrita e leitura, bem como com a minha vontade imensa de saber quem são, os seus trajetos (...) a fugir do que realmente o grupo pretende? Haverá espaço, numa mesma sessão, para este lado mais investigativo que uma análise da realidade, por exemplo, pede e o desenvolvimento das outras demandas? Sinto que as pessoas querem logo passar para a continuação de uma aprendizagem do que têm vindo a desenvolver, fazendo-me sentir na urgência de saber o que desenvolver, o que planear para a próxima sessão, o que trazer... Haverá espaço para um diálogo e uma partilha que ela própria responda a essas exigências? Esperarão que assuma o lugar de professora, esperando as indicações concretas, ou estará o grupo disposto a criar as sessões comigo?</p>
<p>Um olhar sobre mim</p>	<p>- Logo no início da sessão quis deixar clara a necessidade de cumprirmos horários, de respeitarmos os tempos, perante a situação de ter duas pessoas a tomarem o pequeno-almoço quando já todo o grupo aguardava. Agora, penso: Terá sido a melhor atitude? Estaria a ser autoritária? A assumir uma posição vertical? Estaria a ser despreocupada com as razões que levaram aquelas duas mulheres a só tomarem o pequeno-almoço agora? Terei aberto nesse comentário a possibilidade de se criar, logo ao início, rivalidades? No entanto, contraargumento: Como facilitadora, ainda para mais numa fase muito inicial, não caberá, em certos momentos, assumir algumas atitudes mais diretivas? Não será necessário, logo no início, sintonizar entre todos alguns princípios para o bom funcionamento? Perante um grupo que chegou a horas e aguardava o início da sessão, não lhes devia a chamada de atenção perante outras duas colegas que, mesmo deparando-se com esse cenário, mantiveram-se a comer e a conviver?</p> <p><i>- Cheguei ao final da sessão e percebi que tinha desenvolvido com o grupo a maioria dos desafios que havia pensado para aquela sessão, seria isso indicativo de que tinha imposto um plano pré-pensado e impossibilitado que a sessão seguisse os caminhos que fossem sendo sugeridos pelo próprio grupo?</i></p>

	<p>- Como comunicar e incluir um participante que tem muitas dificuldades em ouvir e também muita dificuldade em articular as palavras? Como, em conversas em grande grupo, não o fazer sentir de parte ou constantemente dependente da irmã? Terei de dividir essa responsabilidade pelo grupo? Tentamos todas articular mais e melhor as sílabas, falar devagar e olhando para ele? Terei de reduzir os tempos de conversa? Como comunicarei? Afinal, sem comunicação não há diálogo, sem diálogo não há encontro, sem encontro não há partilha, não há possibilidade do outro poder fazer parte, fazer-se ouvir, participar dignamente.</p> <p>- Não tenho 2ª oportunidade para criar a 1ª impressão;</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela de Observação participante 2ª sessão (16.11.2023)	
<p>Espaço Interior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ficámos mais limitados de espaço, uma vez que a restante sala estava a ser usada para os clientes do café; - Com outra funcionária, hoje, foi mais complicado desenvolver a sessão: A senhora recusou-se a fechar a porta; Recusou-se a não deixar entrar pessoas que quisessem tomar o seu café; Deixou que houvesse constantes entradas e saídas; Exaltou-se com uma das participantes; Foi ríspida na sua abordagem para comigo que lhe tentava explicar as necessidades desta sessão e o acordo estabelecido para utilização deste espaço; - Tínhamos pessoas externas ao projeto, sentadas nas mesas, a comer e a conviver/conversar sem qualquer respeito pelo volume das suas vozes e o quanto isso poderia interferir no que estava a ser dinamizado; Essas pessoas ora interagiam com os participantes da sessão, distraíndo-os, ora ficavam sentadas a olhar para o que estávamos a fazer, fazendo com que algumas participantes sentissem que fossem “um animal no zoológico” - Uma das participantes disse imperativamente que não voltaria a participar nesta sessão unicamente se a mesma continuasse a ser desenvolvida neste espaço, uma vez que já havia tido uma má experiência o ano passado. - Não senti que pudéssemos estar à vontade, senti-me indesejada e senti que pode ser um grande obstáculo ao

	<p>envolvimento, participação e continuidade das diferentes pessoas do grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O espaço pelas suas limitações acaba por não ser o melhor para dinamizar atividades mais práticas, mais dialogantes, bem como não dispõe dos recursos materiais necessários ao seu bom funcionamento: Quadro devidamente vertical; projeção; colunas de som;</i>
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	10 pessoas (8 formandos + irmã que acompanha um dos formandos Eu (facilitadora da sessão)
Caracterização das pessoas	<p>9 mulheres e apenas 1 homem; todos com idade superior a 50 anos, exceto eu (27 anos) e uma das participantes (43 anos);</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 participantes (+ irmã) que são exclusivamente do grupo de segunda-feira (A); - 4 participantes que são exclusivamente do grupo de sexta (B); - As 2 participantes que frequentam ambos os grupos.
<i>Desenvolvimento das atividades</i>	
<p>Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento</p>	
2- Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Através do resumo da sessão foi possível perceber o que lhes ficou na memória, o que ainda hoje parece ressoar + contextualizar outras colegas que não tinham conseguido estar na sessão anterior para que pudesse seguir todos juntos nesta sessão. <ul style="list-style-type: none"> o Qual a importância de nos conhecermos? = Respeitar o outro; não tocar em algum assunto que possa ser mais sensível ao outro; Conseguir comunicar com a outra pessoa da forma mais adequada; - Envolver as pessoas na seleção, planificação e execução do desenvolvimento das propostas: <i>colocá-las a par do que estaria pensado para a sessão ajuda a tornar todo o processo mais horizontal e justo</i>, para que não seja algo que imponho, mas que estejam conscientes e que tenham a oportunidade de refutar ou reformular + Ajudar a situar, facilitando a compreensão do que vai ser proposto para uma efetiva participação;

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Em conjunto, partilharam algumas ideias a desenvolver/explorar em futuras sessões : Jogo de atirar bola; Cantar; Dominó/Jogar Cartas; Desenhar; Fotos; Crochet; FALAR MELHOR; EXPRESSAR EMOÇÕES (divertirem-se); trabalhar a MEMÓRIA; ARTICULAÇÃO/DICÇÃO/ PROJEÇÃO; - Recuperar o Jogo das Bolas com nomes contribuiu para que sentissem que já dominavam um determinado código: Permitiu que explicassem uns aos outros as “regras” do jogo” – já não era eu a orientar, mas as participantes da semana passada + Conseguindo fazer uma sequência com 1 bola, sentiram a alegria de uma vez mais conseguirem (o sucesso) e de, progressivamente, se tornar algo que dominam, que lhes vai sendo fácil. [...]
<p>4 - O percurso escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar-se em diferentes pontos do espaço consoante o seu nível de escolaridade, isto é, se tinham “inferior a 1º ciclo”, “1º ciclo”, “2º ciclo”, permitiu criar uma linha que refletia os diferentes patamares » permitiu perceber como algumas pessoas têm alguma dificuldade em determinar onde é que se situam « Podíamos ver em perspetiva essa diferenciação. <ul style="list-style-type: none"> ○ À semelhança da questão “Onde moram?” que despoletava respostas ora similares (mesmo assim, diferentes porque a casa seria em pontos diferentes) ora distintas, chegando-se, contudo, à conclusão que, apesar das diferentes direções, todos ali estávamos naquele mesmo espaço; pretendia-se com esta proposta refletir sobre a diferença e sobre os motivos por detrás dos diferentes trajetos. Para além de me possibilitar, enquanto investigadora, conhecer um pouco mais os percursos destes adultos, permitiu ao grupo refletir que, embora com níveis de escolaridade distintos, consequência de trajetos e vivências distintas, todos estão ali a aprender e que todos têm algo a ensinar porque como disse Rita: “ <i>A melhor escola é a da vida</i> ”. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Paranhos: 5 pessoas; Marquês; Salgueiros; Cedofeita;/Trofa ▪ Foi possível ficar a saber para a caraterização sociodemográfica que: 6 participantes são da freguesia de Paranhos, 2 da Junta de Freguesia

	<p>de União das Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória; Também foi possível compreender um pouco melhor as razões por detrás dos seus trajetos escolares: A maioria foi por falta de condições económicas apropriadas que acabaram por exigir o abandono escolar para irem trabalhar ou desenvolver outras atividades domésticas. O desinteresse é igualmente apontado em três frentes: o desinteresse da própria participante, outrora; o desinteresse dos pais que a filha aprendesse e desinteresse por parte dos professores que se remetiam a enviar recados aos encarregados de educação. Há ainda os casos em que situações do foro pessoal acabaram por interferir, como no caso do participante que ouve muito pouco e o caso da participante que foi rotulada com “défice cognitivo”;</p>
<p>5- Cidadania/Cidadão (na sequência do “Eu Ontem, Hoje e Amanhã”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na última sessão, o grupo havia discutido “o que é cidadania? O que é ser cidadão?”, tendo a abordagem sido um pouco superficial, ficando algumas questões por esclarecer. Assim sendo, através do vídeo simples e imagético da RTP ENSINA “O que é um cidadão?” abria-se caminho a uma discussão mais informada e crítica. Os participantes compreenderam que as noções de direitos e deveres eram basilares para o entendimento destes conceitos. Reconheceram-se como cidadãos que, ao contrário de anos anteriores, nomeadamente anterior ao 25 de Abril, têm mais direitos, mas igualmente como cidadãos que, constantemente, são confrontados com os seus deveres. Aliás, <i>olhando para a listagem de direitos e deveres, apercebem-se que estão mais habituados a elencar os seus deveres do que a exigir os seus direitos</i>; <ul style="list-style-type: none"> o Ser cidadão= Respeitar o outro; há uma diferença entre ser cidadão agora e ser cidadão antigamente, nomeadamente pela liberdade alcançada pelo 25 de Abril de 1974, mas também porque as relações interpessoais mudaram (consideram que somos mais

	<p>desconfiados; temos mais dificuldade em pedir ajudar, em falar com uma pessoa estranha)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ser cidadão nesta sessão”: Definimos, em conjunto, direitos e deveres para o bom funcionamento destas sessões, registando no quadro: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deveres: Vir (comparecer); Cumprir horários; Respeito; Ouvir o outro; Entreajuda; Atenção; ○ Direitos: Aprender (ler e escrever melhor); Dar- receber; Respeito; “O que é dito/feito aqui, fica aqui”.
6 - Fecho	<p>Disseram que nada mudariam de como estão a ser desenvolvidas estas sessões, apenas sugerem que haja a possibilidade de um registo escrito, para levarem essas aprendizagens para lá da sessão.</p>
<i>Análises finais</i>	
Reflexões e Dilemas	<p><i>Alguns exercícios que havia apontado no meu caderno diário, como sugestão para orientar esta sessão, não foram desenvolvidos porque:</i></p> <p>1- estando envolvida na sessão nem sempre estava atenta, propriamente, ao caderno, deixando-me levar pela interação e pela sequência de atividades que parecia urgir; 2. O grupo quer, ansiosamente, aprender a ler e escrever, pelo que, mais que alguns exercícios que havia pensado,urgia aproveitar o quadro para o treino da leitura e escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O registo das respostas dadas e interações foi, igualmente, dificultado pela minha envolvência com a dinâmica do grupo. Havia pensado em fazer uma nuvem de adjetivos, mas acabei por não o fazer.

<p>Tabela de Observação participante 3ª sessão (23.11.2023)</p>
<p><i>Comportamentos Interpessoais</i></p>

<p>Interações entre formandos</p>	<p>Uma formanda, ao início, recusou-se a sentar. Chamou-me à parte a explicar que não se sentava enquanto não visse outra participante a sentar-se, para que, assim, pudesse ficar mais longe dela. Tento conversar para compreender a razão desse afastamento, mas a resposta é vaga e baseada num desconforto que não consegue explicar. Acresce que esta é a mesma senhora que, na primeira sessão, juntamente com outra, me chamava à parte a comentar qual seria a razão para um senhor com claras dificuldades de locomoção vir para um espaço como este. <i>Estrarão subjacentes preconceitos?</i></p>
<p>Interações do grupo comigo (facilitadora da oficina); E eu e o grupo</p>	<p>É inegável que estar com os adultos aprendentes duas vezes por semana tem contribuído para reforçar os nossos laços, para nos aproximar e nos tornarmos mais cúmplices. Há sorrisos por nos vermos, há palavras atenciosas, há cumprimentos com carinho, há partilhas com confiança, há a preocupação pelo bem-estar do outro. Sinto essa simpatia do grupo para comigo, conseguindo ir desenvolvendo aquele diálogo amoroso, confiado, sincero, que explicita Freire, nos Círculos de Cultura. <i>No entanto, ainda sinto, por parte de alguns elementos, a relutância relativamente a este tipo de sessão.</i> Parece haver uma maior predisposição a persistir nas sessões de alfabetização, mesmo que não corram tal como esperavam, do que dar uma oportunidade a esta sessão quando algo não lhes é confortável ou estimulante. <i>Por vezes, sinto que, nestas primeiras semanas, tenho de estar constantemente a provar que vale a pena continuarem a disponibilizar o seu tempo para fazerem parte destas sessões;</i> que, apesar da estrutura ser bastante diferente da típica sala de aula e diferente da dinâmica das sessões de alfabetização, é um espaço igualmente de aprendizagem; muitas vezes, <i>vou para a sessão com receio de ter menos participantes, que tenham desistido, que a sessão já não lhes faça sentido...</i></p>
<p style="text-align: center;"><i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento</p>	
<p>4 – Mímica</p>	<p>- Pensando numa lógica a longo prazo, tinha já pensado na Mímica como uma proposta para desenvolvermos a expressão corporal em aliança com a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, senti que nesta sessão o grupo, que se apresentava em pequena escala, queria um exercício dinâmico, que os colocasse em movimento ao mesmo tempo que queria</p>

	<p>encontrar a segurança de uma abordagem clara de leitura-escrita. Além disso, talvez por sermos menos ou pela própria energia que parecia pairar, estávamos todos um pouco passivos e pouco concentrados no aprofundamento de exercícios que exigissem mais atenção e reflexão. Assim sendo, lembrei-me de desenvolver já nesta sessão a mímica para que pudessem vislumbrar como é possível aliar a leitura, a escrita e a expressão corporal, mais artística. Eu, baseada nas palavras que os formandos têm vindo a aprender nas sessões de alfabetização e respetivos quadros silábicos, escrevia palavras num papel, eles liam, faziam a mímica e os restantes participantes procuravam adivinhar, escrevendo a palavra certa num papel. Nesta proposta, era possível ouvir comentários como “ah este gosto”, voltaram os risos e o desafio de traduzirem o que vêem por palavras.</p>
<p>5- Auscultação do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com a chegada da MA., pudemos, na parte final, debater em conjunto a possibilidade de mudança de espaço. Procurámos compreender como se sentiam neste (muito embora, os comentários nas várias sessões já permitisse ter uma noção) e <i>se lhes era favorável a mudança para a sede da APEFA</i>, ou se viam como um constrangimento. As pessoas, alheias à polémica que nos preencheu esta semana, não apontaram grandes impedimentos de continuarmos no atual espaço, mas reconheceram a importância de termos um espaço só nosso, onde pudéssemos estar mais confortáveis e sem perturbar as demais dinâmicas do centro de convívio. Umas pessoas referiam que até lhes seria mais fácil, ficando mais próximo, outras receavam que no novo lugar não houvesse lugares de estacionamento e havia ainda quem não sabia ao certo onde ficava. Mostrámos no mapa a localização e o grupo, rapidamente, se uniu para se apoiarem nas deslocações, marcando encontro para que seguissem juntos. - Decidimos ainda falar com as funcionárias do espaço. A da semana passada já tinha ido embora, mas, ainda assim, quisésemos explicar à outra funcionária a nossa saída dali e agradecer todo o cuidado e disponibilidade que tiveram connosco enquanto ali estivemos, para garantir que não ficassem ressentimentos nem se gerassem mais atritos. Na

	<p>verdade, era importante para ambas as partes não deixar prolongar situações conflitantes. <i>O grupo da APEFA precisava de um espaço sossegado, privado, onde pudessem falar e movimentar-se à vontade, bem que pudessem sentir como espaço seguro a desabafos e partilhas</i> ; e, por outro lado, perante as reações da funcionária e de outros cidadãos, frequentadores daquele espaço, era importante respeitar aquele espaço como centro de convívio, não restringindo a sua ocupação para os devidos fins, por todos da comunidade.</p>
<p>Análises finais</p>	
<p>Dilemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Até que ponto devo desistir de uma proposta pela falta de entusiasmo do grupo? Até que ponto a rápida frustração e vontade de desistir dos participantes me deve encaminhar para mudar de exercício, ao invés de insistir, permitir que vivenciem algo que se calhar nem sempre se sentem confortáveis e ver se essa reação pode mudar? - Após a última sessão em que não fomos bem recebidos no espaço e em que as atividades foram desenvolvidas no meio da confusão da entrada e saída de pessoas externas, que se sentavam a comer, conversar e observar, recebi o aviso de uma participante “Por mais que queira continuar com a professora e ajudá-la no seu projeto de escola, não volto a participar das sessões se continuarem a ser no espaço de arca d’água”. Esta participante ligou a expor a situação à MA. e reforçou, dias depois, comigo, cansada de uma situação que, já no ano anterior, tinha trazido dissabores. Outra participante expôs também como ficava desconfortável... Uma outra dinamizadora, nesta sequência, partilhou comigo os constrangimentos e atritos do ano anterior que tinham dificultado o bom desenvolvimento das sessões de aprendizagem. Estava lançado o dilema: <i>Saiamos do espaço, uma vez que era uma situação que se repetia, que não tinha mudado, e que já estava a suscitar desmobilizações, aproveitando que ainda estávamos numa fase inicial?</i> Ou, falando com a responsável do espaço, insistíamos, procurando inserir melhor o projeto nestas dinâmicas locais, integrando, quem sabe, outros cidadãos e demonstrando à comunidade as

	<p>mais valias de ali estarmos? A mudança de local seria desejável para todos os participantes? Por mais que quiséssemos preservar esta aliança com outras entidades locais, não poderíamos estar a alimentar conflitos com a comunidade que já havia revelado o seu desagrado de não entrar no espaço? Mas incomodaria assim tanto apenas 2 horas por semana? Depois de falar com algumas participantes, dinamizadoras, MA. e orientador, percebi que a melhor solução seria encontrada apenas em grupo. Não adiantaria chamar a mim a responsabilidade de resolver esta situação, era preciso ouvir os participantes e falar também com as funcionárias do espaço, repensando possibilidades para continuarmos, nas melhores condições, o desenvolvimento das nossas sessões e o estreitar dos laços.</p>
<p>Reflexões</p>	<p>Se a comunicação, o diálogo, é dificultado pela linguagem como chegar até ao outro? Como compreender o que é proposto para poder fazer parte? Como participar se não entende? <i>Como participar e dar o seu cunho pessoal se, constantemente, se recorre a uma “tradutora”?</i> Como sei se efetivamente estou a ir ao encontro daquele adulto se, algumas das vezes, a informação que me chega vem já com a interpretação de outra pessoa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quando saí da sessão senti-me um pouco frustrada, sentindo-me incapaz de ultrapassar o meu estado e contribuir para uma sessão frutífera onde nos sentisse a todos envolvidos e bem-dispostos. Senti que ia com muitas ideias para a sessão, perante o exposto pelo grupo na sessão anterior relativamente às suas propostas para planeamentos futuros, e que não conseguí concretizar grande parte delas. Senti que não saí da sessão nenhum sumo consistente. Contudo, analisando com alguma distância, ponderei “Não será exatamente este o pressuposto da investigação ação participativa? Mais do que cumprir o planeado, orientar as sessões para o que faça sentido, para o que parece emergir do grupo?”. Na verdade, embora muito pudesse ter melhorado, soube sentir o grupo e contrapor algo que fosse ao encontro do que pareciam reclamar, mesmo sem o verbalizarem. Conversei com o grupo para que me fossem dando feedback, para que partilhassem comigo o que</i>

	<p><i>fossem sentindo das propostas. O mesmo não o disse por palavras, mas demonstrou nos corpos, no empenho. Não ter seguido os exercícios pensados não foi um fracasso, um atraso no desenvolvimento do projeto, foi, talvez, o rumo natural destas sessões, a condição necessária para que efetivamente todos sejam ouvidos e a sessão seja de todos.</i></p> <p>Para quê insistir em fazer “check” a algo que naquele momento não nos faz sentido? Isso seria ignorar quem tenho comigo e ignorar, inclusive, que eu também faço parte do grupo.</p>
Um olhar sobre mim	<p>É de refletir, portanto, o impacto do estado emotivo e físico da facilitadora das sessões no desenvolvimento das mesmas. Deverei arranjar estratégias para contornar o meu estado, fazendo com que não interfira com a dinâmica do grupo e com a sessão? Ou será que, fazendo eu parte do grupo, o meu estado deve ser, igualmente, tido em conta?</p>

Tabela de Observação participante

4ª sessão (30.11.2023)

Espaço Exterior

- Foi a primeira vez que nos encontrámos na sede da APEFA. Discutimos essa mudança com as pessoas que estavam presentes e com outras que já haviam demonstrado o seu desagrado no espaço anterior. Na altura mostraram-se recetivas e quando lhes mostrámos, no mapa, onde ficava o novo espaço não demoraram a concordar. No entanto, tal como eu que sou da Trofa, muitas destas pessoas vinham para este espaço pela primeira vez, encontrando-se desorientadas. Eu tinha o *google maps*, estava com o *gpse* sentia-me relativamente segura pelas suas orientações. Mas, e estas pessoas que têm dificuldade a descodificar certos códigos e pouco domínio dos recursos digitais, como se desenrascariam rumo ao desconhecido? ***Um*** ***as*** ***pe*** ***so*** ***as,*** ***rapidamente, se juntaram para que seguissem juntas para o novo espaço,*** auxiliando-se na melhor rota, partilhando saberes sobre as localidades e transportes públicos. Outras pessoas recorreram a pessoas externas, familiares, e sentiam-se perdidas e no constrangimento de impingir a disponibilidade de outrem. Outras há que se aperceberam da distância e do esforço necessário para se deslocarem e estavam num alvoroço, descontentes, a reclamar que este espaço não lhes convinha... Seria possível agradar a todas? Para umas era próximo, para outros exigira apenas um certo esforço que não se importavam de ter na ânsia por aprender e estar com o grupo nas atividades, para outra a distância era grande e o desprendimento fácil; É certo que,

sendo a primeira vez, foi difícil para todas nós, é normal haver desorientação, confusões, frustrações... Todavia, esta situação demonstrou-me as dificuldades de se ter autonomia, de fazer face a novos desafios quando estamos desprovidos de bagagens que nos ancorem, ficam dependentes de terceiros, ficam desprotegidas o que torna fácil a desistência, a resignação, o parar.

- Ainda faltava uma hora para a sessão e já me deparava com telefonemas inquietos, em reclamações. Perante a dúvida, era fácil para algumas formandas entregarem-se à desistência. Estavam dispostas a não vir mais a esta sessão se ali se realizasse ao invés de tentarem perceber alternativas para ali chegarem, muitas das vezes, idênticas às que tinham para ir para o outro espaço. Preferiam ficar apenas com a sessão na zona confortável que já lhes era a Casa da Cultura de Paranhos.
- Perante o negativismo e a reclamação de uma, havia a tendência de influenciar outra que, rapidamente, também colocava resistência à mudança. A chegada de elementos que encaravam com compreensão e leveza a mudança é que contribuiu para amenizar esses sentimentos.
- Insere-se num lote de apartamentos, cinzentos, com pouca identidade e sem uma vista apelativa. Uma sala voltada para uma rua sossegada;
- Para agravar os constrangimentos, neste dia estava a chover, afetando a predisposição para a procura do desconhecido.

Composição dos Participantes

Número

8 pessoas (7 adultos aprendentes + Eu (facilitadora da sessão))

Comportamentos Interpessoais

Interações do grupo comigo

(facilitadora da oficina); E eu e o grupo

- Algumas participantes já admitiram que vão ultrapassando algum constrangimento que encontrem na assiduidade nesta sessão porque "gostam" de mim. Estas afirmações demonstram como a relação é, nestes casos, sem dúvida, o que sustenta todo o processo. Sendo a participação voluntária e, por vezes, nem sempre, com uma contrapartida reconhecida, os laços sociais são a razão para as pessoas se comprometerem e se envolverem.
- Sinto que vou estabelecendo uma relação próxima e afetuosa com cada uma das pessoas, contudo, há um constante medo

	<p>que, ao menor obstáculo e desagrado, as pessoas desistam. Ainda sinto um terreno pouco sólido;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma participante fez questão de escrever o meu nome no quadro, demonstrando como o havia aprendido, numa fase em que ainda está a aprender a reconhecer as letras. Ficou orgulhosa por o conseguir e por me mostrar. Houve uma preocupação por, tal como o nome dela, saber escrever o nome de uma pessoa que vai estando presente na sua vida neste processo de aprendizagem.
<p><i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento</p>	
<p>2-Contextualização/ Preparação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procura coletiva de alternativas ajustadas para que todas se sintam seguras e confortáveis quanto ao como se deslocarem para este espaço; - <i>À semelhança da semana passada, as participantes dizem não ter aprendido nada de especial durante a semana que decorreu. Parece que as pessoas não exercitam a aprendizagem no seu dia-a-dia, ou, pelo menos, não reconhecem o que vivenciam e as diferentes experiências como aprendizagens. Este dado pode revelar também que, apesar de, constantemente, referirem que 1 sessão semanal de alfabetização é pouco, as pessoas acabam por não treinar nos seus quotidianos, esperando que a aprendizagem lhes seja dada nestes contextos.</i> - Das sessões anteriores, mais que conteúdos específicos que abordámos, apontam: jogo das bolas; dinâmica dos nomes; mímica; associação dos estados a cheiros (...) <i>Parece que o que se retém é que o vem com as roupagens do lúdico.</i> Contudo, no decorrer da sessão, uma das formandas, na sua intervenção, referiu, adequadamente, o termo “adjetivo”, que se havia aprendido/ desenvolvido em sessões anteriores; houve uma procura da mesma por tentar aplicar o que, efetivamente, conseguiu aprender.
<p>3- Aquecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perante as disposições latentes na conversa inicial, pensei que poderia ser adequado um momento de relaxamento, em que pudéssemos, juntas, esbater as tensões de uma manhã

	<p>atribulada e colocar-nos em contacto umas com as outras, numa atitude de respeito pelo corpo da outra e de carinho /cuidado;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pela primeira vez, houve assim a exploração do toque, para lá das formalidades dos cumprimentos. Um espaço de intimidade em que se descobre, por exemplo, cócegas que algumas têm, pesos que carregam nas costas... - Partindo de uma aprendizagem já experienciada na sessão anterior, numa lógica de continuidade, de repetição para consolidação e familiaridade, treinou-se o controlo da respiração a par da articulação das vogais, atentando à sua sonoridade e variabilidade no posicionamento dos lábios e língua.
<p>4 – O que cabe no meu nome</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escrita do nome leva-as a partir de um lugar conhecido, que lhes é pessoal e de grande satisfação porque conseguem colocar por letras parte da sua identidade. Para algumas delas o nome é o grafismo de que estão mais seguras, é o ponto de partida de uma folha em branco que tencionam preencher. Saber escrever o nome é, de alguma forma, deixar registo da sua existência, é reconhecerem-se numa forma de comunicação que, contudo, não dominam, mas que se passam a ver como sujeitos. Aprendem a escrever o nome porque nele está subjacente o eu que lhes é significado, que lhes é vida. O nome é exemplificativo de um processo de aprendizagem que deve valorizar as suas associações. O nome é a prova do mundo que transporta uma palavra; o nome em muitos casos é identidade, é reconhecimento, é individualidade, é ser muito mais que um número, é expressão em letras de um corpo, de uma voz, de uma essência, de uma integralidade, de uma vida. O nome associa-se a rostos, a vidas. O nome comprova que uma palavra integra em si muitas outras, que conhecer a palavra é também conhecer um mundo, é ler um mundo e deixar pistas para decifrar outros tantos. O nome é o ponto de partida para um universo de significações que se podem materializar em palavras mas também se expressam de tantas outras formas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Lembro-me de falar com a minha professora primária, partilhando os desafios desta aventura e pedindo conselhos e ela me responder: "<i>Para eles tudo é importante, mas creio que a maior alegria será escrever o nome.</i>" Todas já sabiam escrever o seu nome, mas é verdade que há uma qualquer satisfação por já lhes ser fácil escreverem sozinhas o seu próprio nome, serem elas a registarem o que é delas. Para além disso, da parte de uma das participantes, percebi a alegria de ser igualmente capaz de escrever o meu nome, de pelas letras me demonstrar esse reconhecimento. - Ao escreverem todas o seu nome no quadro exposto ao grupo, conseguiram perceber como cada uma tem uma maneira diferente de (se) escrever, que há diferentes caligrafias como há diferentes identidades manifestas naqueles nomes; - Associado ao nome, elencaram nos seus cadernos individuais características e qualidades que associem a si, que revelam a especificidade daquele nome por mais nomes que pudesse haver de igual. Perceberam nessa proposta uma oportunidade de discriminarem aspetos fulcrais a considerar, por exemplo, quando vão a uma entrevista de emprego e precisam de evidenciar o porquê de deverem ser escolhidas em detrimento de tantos outros candidatos; Foi bonito vê-las a valorizarem-se e a reconhecerem pequenos aspetos de si, valorando-os. - Na sequência da atividade anterior, desafiei o grupo a intervir nessa caracterização e a partilharem umas com as outras o que, em tão pouco tempo, já conseguem identificar de qualidades em cada uma delas. Foi impressionante o impacto do elogio umas nas outras. Houve participantes que se emocionaram, partilhando que não estão habituadas a ser elogiadas, a ouvir de outra pessoa qualidades que nem sempre reconhecem em si próprias. Sobressaem, assim, algumas inseguranças, ao mesmo tempo que se instala um ambiente de valorização, de empoderamento. Afirmam capacidade, afirmam qualidades, afirmam ser!
5- Autorretrato	<p><i>Confrontarem-se com a sua imagem no espelho possibilitou um espaço em que refletiram não só sobre quem são atualmente, mas sobre quem querem vir a ser.</i> Olharam para o reflexo e elogiaram as mulheres que viam, reconhecendo, também, defeitos, sem que,</p>

	<p>contudo, isso lhes entristecesse. Foi um reconhecimento e aceitação de si. Viram mulheres fortes que querem ser mais fortes ainda, viram mulheres que lutam por si e pelos seus, viram mulheres com sonhos, que ambicionam encontrar um emprego, viram maus-tratos de infância manifestos em traços que não permitem que se esqueçam; reconheceram-se como sujeitos, ao mesmo tempo que se confrontaram, sem desgosto, com o seu inacabamento e, a par, com a sua vontade de serem mais e melhores. Viram esperança naquele espelho, muito embora, por vezes, deslindassem alguns supostos determinismos, como <i>"já sou muito velha para aprender o que quer que seja"</i>(Rita);</p>
<p>6 - Fecho</p>	<p>No final da sessão, refletimos um pouco sobre os pontos positivos e os mais frágeis do que foi experienciado para que pudéssemos, juntas, melhorar a cada sessão e tornar significativo para todas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desta feita, disseram que gostaram de experimentar o desenho, como outra forma de expressão; gostaram de falar sobre elas próprias, fazer com que os exercícios desenvolvidos partissem de si; • Partilharam, ainda, que gostavam que continuássemos nesta articulação entre novas formas de expressão e o desenvolvimento da leitura e escrita (nomeadamente, registando no quadro e nos cadernos); mencionaram que gostavam de experimentar outras linguagens, nomeadamente a corporal.
<p><i>Análises finais</i></p>	
<p>Dilemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Será possível agradar a todos os participantes? - Como conciliar as suas necessidades e vontades com as nossas competências enquanto facilitadores/ educadores?
<p>Reflexões</p> <p>atitude passiva; não procuram o saber; esperam que lhes tragam e querem resultados concretos imediatos; pouca autonomia; é mais fácil exigir do que fazer por isso; é mais fácil</p>	

reclamar do que encontrar alternativas; é mais fácil desistir do que combater o medo e a insegurança; Estão emaranhadas na lógica bancária herdada dos tempos de escola. Estão condicionadas por necessidades que secundarizam o auto-cuidado e a procura por ser e saber mais; Estão enredadas num tempo social que tem pressa.

- Vivemos numa sociedade em que estamos habituados a uma lógica de troca: Eu faço isto se em contrapartida tiver aquilo. E, perante as vidas adversas destas pessoas, parece que, nem sempre, aprender é razão suficiente para fazer ficar. O sistema alicerça-se numa dinâmica assente na utilidade, no lucro...Educar-se, formar-se na sua condição de ser humano inacabado não é o bastante, tem de servir para algo no mercado, tem de ser quantificável...
- Se o que lhes falta é a prática quotidiana da educação consciente é preciso envolver a rede social, responsabilizar os seus laços (filhos, familiares- que deixem de fazer algo pelos outros, como o cunhado que até as chamadas telefónicas fazia por ela);
- Ganha-se poder à medida que se ganha valor de si mesmo» autoestima » Tenho de acreditar que posso mudar e não me entregar a determinismos» Muitas mulheres neste grupo são a prova de que, nestes grupos vulneráveis, por vezes, há já pessoas empoderadas, que sabem para onde querem ir, logo que não precisam dos típicos discursos assistencialistas, apenas precisam que as apoiemos no desenvolvimento de mais competências; precisam de espaços para a sua voz ser ouvida; As pessoas têm o seu poder, precisam apenas que acreditem nelas e ter consciência que as suas posições são, efetivamente, legítimas.
- É importante estabelecer determinados rituais nas sessões que transportem em si uma dinâmica de grupo peculiar e que as situe num lugar de reconhecimento, de familiaridade: Importância da rotina, da repetição, de promover exercícios que vão-se complexificando.
- ***Num grupo a par com o desejo de mudança está a resistência*** - A mudança tem de vir de dentro de cada um; Exige reconfigurações, reconstruções e ruturas que não se coadunam com os fatalismos, o facilitismo, conformismo »»» ***Mas será a resistência sinónimo de falta de vontade que algo aconteça, ou poderá ser a manifestação do receio e dos constrangimentos de mais uma adversidade que aos seus olhos acaba por se afigurar?***
 - A receptividade ao estranho, ao diferente;
 - Há sempre um período de desequilíbrio no crescimento de uma relação amorosa. Mas podemos crescer juntos se falarmos e procurarmos a negociação, a compreensão do outro.
- Talvez não se consiga estar motivado para se educar, para reconhecer os seus saberes, quando há outras vulnerabilidades»»» Pescadinha de rabo na boca= Fragilidades cumulativas= pouca qualificação» fragilidade económica» pouca qualificação (...)

Um olhar sobre mim	- <i>O medo constante que, à mínima adversidade ou desagrado, as pessoas desistam e fique sem a oportunidade de criar algo com elas ;</i>
--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela de Observação participante 5ª sessão (07.12.2023)	
<i>Comportamentos Interpessoais</i>	
Interações entre formandos	<p><i>Sente-se que, progressivamente, algumas ideias pré-concebidas que haviam criado em relação a determinadas participantes se vão dissipando</i>, conseguindo olhar para as pessoas de uma outra forma, nomeadamente, ao reconhecerem as suas capacidades e potencialidades; Na primeira sessão, algumas participantes haviam referido que não gostariam de se debruçar sobre algumas questões pessoais, contudo, nesta sessão, percebeu-se que, de alguma forma, se instalou um clima que tem suscitado partilhas mais pessoais e emotivas. Há uma necessidade de falar, de contar situações vivenciadas ou observadas, de desabafar, de serem ouvidas relativamente a algo que as inquieta e, igualmente, de se distraírem um pouco das suas rotinas entre risadas umas com as outras.</p>
Interações do grupo comigo (facilitadora da oficina)	<p>Tenho sentido que o grupo me tem acolhido como fazendo parte do mesmo, reconhecendo-me como igual, com proximidade e afeto. Contudo, não posso deixar de notar que, nos momentos mais formais, associados à aprendizagem das letras, alguns elementos referem-se a mim como <i>“doutora” ou “professora”</i>, fazendo-me questionar quanto a uma certa hierarquia em que me colocam, muito embora já houvéssemos combinado tratar-nos apenas pelos nomes. Esses elementos admitem não conseguirem, para já, fugir dessa denominação, quase como um qualquer sinal de respeito por alguém que partilha um saber que lhes parece ainda desconhecido. Outros elementos há que, em certos momentos, expõem a diferença de idades, revelando um carinho que advém também de considerarem que podia ser filha ou neta delas, partilhando, por vezes, conselhos.</p>
<i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas	

Motivação/Interesse/Envolvimento	
<p>2- Contextualização</p>	<p>Recordámos um pouco a sessão anterior, levando-nos a algumas ideias que aí foram suscitadas para serem desenvolvidas nesta sessão.</p> <p>Antes de prosseguirmos, portanto, na sequência do desafio que lhes vinha a <i>propor de exporem aprendizagens que haviam tido durante a semana, decidi partilhar com o grupo algumas das que pude apreender nas aulas de "Desenvolvimento Local: Culturas e Identidades" e de PPEA</i>, bem como as que pude assimilar no seguimento do meu trabalho com seniores, na criação de uma peça teatral. Nesta sequência, discutimos, ao de leve, <i>a importância da Educação Permanente e, nisto, da alfabetização de Adultos</i>. Emerge a questão: <i>"Poderá alguém que não sabe ler, ser verdadeiramente livre?"</i>. <i>Partilham as dificuldades que enfrentam e as limitações que acabam por ter por não dominarem a leitura e a escrita, falam em aspetos como:</i> dependência; impedimentos; não conseguir dar a conhecer o que se pensa; menos liberdade;</p>
<p>3- Um nome a várias vozes</p>	<p>Todas se divertiram bastante a explorar distintas maneiras de se dizer os seus nomes. Riam-se com o facto de se verem a arriscar caminhos diferentes. De repente, todas estavam a sair fora da sua zona de conforto, a vislumbrar possibilidades para além daquelas a que, habitualmente, se restringiam. Percebiam como um nome podia ser dito de tantas maneiras e como a forma como era dito mudava completamente como era percebido. Bastava mudar o volume, a intensidade, a velocidade... e de repente, fugíamos do comum e o nome deixava ser um código social intocável para passar a ser algo com que brinco, que manejo a meu bel-prazer. As palavras não devem ser signos superiores, que baixamos a cabeça em subserviência e inferioridade; devem ser ferramentas que respeitamos para aumentar o espetro com que estamos no mundo.</p>
<p>4 - Alfabeto Corporal</p>	<p>O ato de escrever é um ato físico. Até que ponto poderíamos levar isso ao seu extremo?</p> <p>Foi uma animação para o grupo poder explorar, em conjunto, como <i>os seus corpos são moldes de letras</i> e, depois, são capazes de formar palavras.</p>

	<p>Não se limitaram a tatuar numa folha o desenho da letra, sentiram o seu toque no próprio corpo. Foram as letras, numa simbiose perfeita entre aprender e ser.</p> <p>O mais fascinante é que, sem qualquer orientação nesse sentido (sendo a premissa do exercício bastante aberta e livre), uma das participantes tomou a iniciativa de se organizar de modo a conseguir realizar as letras em pares. Perante a dificuldade de se ver a reproduzir o desenho que vinha no quadro, encontrou a solução de juntar esforços. Quando dei por ela, já outras pessoas seguiam o mesmo exemplo; A mesma participante, com sede ávida de se divertir, de explorar, de brincar, do nada, propôs-se, igualmente, a fazer mímica de determinadas palavras. Surpreendeu-me. Lançou, assim, o mote para outro exercício em grupo, por meio do corpo.</p>
<p>6 - Fecho</p>	<p>Elogiaram bastante as atividades que têm sido propostas, ao mesmo tempo que realçaram o quão positivo tem sido para elas os laços que temos vindo a criar umas com as outras. Confessaram que se sentem bem, que têm gostado imenso do convívio e que, um aspeto a valorar, tem sido a simpatia, paciência e carinho com que me tenho relacionado com elas, tornando as sessões <i>"gratificantes"</i>. Pedindo que elencassem aspetos que poderia continuar a desenvolver ou que poderia experimentar trazer, referiram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mímica; Abecedário corporal; Convívio; <p>É de realçar que uma participante, perspetivando dificuldades, por ainda haver uma forte discrepância entre o que diz e o que escreve, disse <i>"Quero um ditado"</i>, não sabendo que mais referir como objetivo individual a curto prazo.</p> <p><i>Quando falámos na possibilidade de desenvolverem aprendizagens de leitura e escrita junto de familiares ou de elementos da sua rede social mais próxima, de imediato, recusaram, dizendo: "Não têm paciência", "Despacham-nos";</i> muitas pessoas as ajudam a resolver dada dificuldade, contudo, para tal, fazem por elas, ao invés, de lhes explicar. Mencionam ainda o facto de não quererem incomodar os outros quando sabem que também têm as suas tarefas a cumprir (como é o caso dos filhos);</p> <p>Ouvindo o poema, as participantes ficaram deliciadas, esperando ter mais momentos em que pudessem saborear as palavras, o sentido das palavras. Para além de ler, ouvir promove este encontro mais acessível com as letras, cria espaço para a familiaridade. Não nos</p>

	<p>esqueçamos que, durante séculos, o cidadão comum aprendia e transmitia conhecimento pela oralidade, de que são exemplo os provérbios, a literatura de cordel... As pessoas podem não saber desenhar os códigos, mas ouvem e vêem mundos. <i>Aliás, durante anos, a sua forma de comunicação principal (e talvez única) foi sendo a oralidade</i>, por mais frágil e precária que o fosse.</p>
<p><i>Análises finais</i></p>	
<p>Reflexões</p>	<p>A “Bernardina”, no final da sessão, partilha comigo as várias viagens que já teve a oportunidade de fazer. Faz questão de salientar que, apesar da sua dificuldade em articular as suas ideias por escrito, é bastante autónoma e desenrascada. Reforça várias vezes que, apesar de qualquer constrangimento, não desiste e procura dar a volta por cima, sozinha.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estas mulheres viveram anos sem o domínio da competência de leitura e escrita, tiveram que encontrar mecanismos para se integrarem nas dinâmicas da sociedade, para conseguirem cumprir com os seus trabalhos e levar avante muitos dos seus objetivos de vida. Apesar de ser uma forte condicionante, é importante perceber, por este testemunho e não só, que, contudo, não é algo que as remeta ao vazio da atuação, que seja determinante.

<p>Tabela de Observação participante 6ª sessão (14.12.2023)</p>		
<p><i>Comportamentos Interpessoais</i></p>		
<p>Interações formandos</p>	<p>entre</p>	<p><i>Nota-se que umas pessoas já trazem laços de outros tempos, outras vêem as suas conexões a serem reforçadas de sessão para sessão.</i> É certo que uma sessão por semana não chega para que se estabeleçam grandes amizades, mas é notório que, neste tempo, se vão reconhecendo mais como iguais e partilhando cada vez mais de si. Brincam uns com os outros, discutem pontos de vista</p>

	divergentes (sendo necessário gerir sensibilidades), motivam-se, entreadjudam-se.
<i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento	
2-Contextualização/ Preparação	<p>O grupo pouco expõe, uma vez mais, relativamente ao que pôde aprender ao longo da semana, para lá das oficinas. Contudo, em conversas informais percebe-se que as aprendizagens da vida, do dia-a-dia, estão sempre presentes, como as idas ao médico, em que têm de colocar em prática competências.</p> <p>- Aproveitei este momento para partilhar com o grupo aprendizagens que também eu tenho vindo a ter, nomeadamente, no âmbito deste projeto. Quis colocar-lhes a par de ideias e conhecimentos que tenho tido acesso e que, no fundo, dizem respeito a todos nós que estamos juntos a desenvolver este projeto.</p>
3- O som das Letras	Este tipo de dinâmica é sempre muito bem recebido pelo grupo que tem a oportunidade de treinar a articulação e dicção de cada uma das letras, quase como num exercício de terapia da fala, e, ao mesmo tempo, desafiar o seu vocabulário na procura de palavras para cada uma das letras. Uma forma ativa de irem treinando o ouvido para o reconhecimento do que têm vindo a aprender e poderem associar o que vêem, o que ouvem, e o que experimentam com as suas bocas a palavras concretas.
4 - Corpo com texto	A mímica tem sido uma atividade que todos, de uma maneira ou de outra, aderem de forma entusiasmante e divertida. Quem não pôde vir na sessão passada, teve a oportunidade de ver esculpido em si o seu próprio nome, compreendendo nas suas formas as formas das letras. Juntamente, houve a possibilidade de transmitirem com o corpo uma pequena cena que partisse das suas vidas, pequenas rotinas que tivessem, que seriam, por sua vez, narradas, oralmente, por outro elemento, dando vida a histórias e pondo em palavras o entendimento do que era visto.
6 – Momento Literário	- Declamação de um poema por parte de uma participante, que o copiou de pesquisas que fez de outros autores: “Não se preocupe,

	<p>ocupe-se”. A escolha deste poema em específico e a discussão em grande grupo revelou a vontade destes participantes em espiares dos dramas da vida, de se distraírem e procurarem encontrar nas mais pequenas coisas a beleza que contrarie muitos dos seus sofrimentos;</p> <p>- Declamei também o poema “Há palavras que nos beijam” de Alexandre O’neill, inspirada nas sessões de literatura desenvolvidas na unidade curricular de Desenvolvimento Local, Culturas e Identidade. Além disso, fiz-me acompanhar da versão musical deste poema, cantada por Mariza. Acima de tudo, quis partilhar um poema que tinha descoberto e que, a meu ver, reflete muito este processo de descoberta e apropriação da palavra. Gerou, assim, um momento de discussão em que o grupo refletiu sobre o poder das mesmas, o poder do que é dito e as emoções que transporta e provoca. Abriu-se espaço a partilhas pessoais em que revelaram momentos em que a palavra foi conforto, foi sofrimento ou foi incapacidade. Inclusive, expôs-se o desânimo com relações, matrimoniais e maternais, revelando situações de maus-tratos e de desgosto pelo rumo que a vida foi tomando. <i>AS PALAVRAS PESAM EM CADA UMA DESTAS PESSOAS.</i></p>
<p>7- Fecho</p>	<p>Como habitualmente procuro fazer, no fecho tivemos um momento de avaliação da sessão. O grupo brincou comigo, evidenciando que uma mais-valia destes dias tem sido mesmo a relação que temos criado. Agradecem muito a paciência com eles, colocando-se numa posição de chatos e cheios de dificuldades, quando não é isso que eu sinto. Referem que têm gostado de todas as atividades e que querem continuar a explorar muitas das dinâmicas que já propus e experimentar outras mais. Uma participante destaca que, inicialmente, vinha a pensar “<i>Eu não venho aqui para desenhar. Venho para aprender a escrever, senão vou embora</i>”. Estava pronta para falar comigo que certas ações não iam ao encontro do que ela realmente queria ou sentia que precisava. No entanto, com o decorrer desta sessão, sentiu que fazia sentido continuar porque havia conseguido conciliar as diferentes atividades propostas com espaços de alfabetização das letras como ela perspetivava. Era certo que tinha, uma vez mais, desenhado, mas também tinha trabalhado o abecedário e tinha conseguido praticar a escrita. Reforçaram,</p>

	assim, a necessidade de ir conciliando estratégias diferentes com a vontade de lerem e escreverem.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela de Observação participante 7ª sessão (21.12.2023) -AVALIAÇÃO	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	17 pessoas (12 adultos aprendentes + 1 coordenadora (MA.) + 3 Dinamizadoras voluntárias + Eu)
Caracterização das pessoas	Esta última sessão do ano juntou na sede da APEFA, no âmbito da oficina que oriento, elementos de todas as sessões, independentemente do grupo a que normalmente pertencem e de fazerem parte ou não da oficina de Artes e Cidadania. Além disso, contou ainda com a presença da MA. (da equipa de acompanhamento) e de outras dinamizadoras da equipa pedagógica, não comparecendo, uma vez mais, o único dinamizador.
<i>Comportamentos Interpessoais</i>	
Interações entre formandos	Alguns dos participantes ainda não se conheciam, uma vez que nem todos frequentam esta oficina coletiva e, então, desencontram-se entre sessão de segunda e de sexta-feira. Ficaram, assim, desde logo, curiosos com os novos rostos e entusiasmados pela possibilidade de encontro. Apenas 2 não fazem parte, habitualmente, desta oficina e rapidamente estavam integrados e a conviver descontraidamente. Ao longo da sessão, pelas atividades propostas, os vários elementos foram trabalhando em conjunto, apoiando-se e partilhando ideias e opiniões. Partilharam memórias, fomentaram a imaginação uns dos outros, sugeriram formas criativas de executar algumas das propostas, dançaram, trautearam e riram muito, desejando sempre o melhor uns aos outros, reunidos no âmbito do mesmo desafio de aprendizagem.

<p>Interações do grupo comigo (facilitadora da oficina)</p>	<p>Embora nem todos façam parte da oficina que oriento às quintas-feiras, todos já me conheciam, tendo, contudo, a oportunidade de estarem comigo no lugar onde normalmente sou eu que assumo a orientação das sessões, ao contrário das outras oficinas. Para lá das fichas, <i>powerpoints</i> ou computadores, tínhamos aqui um espaço mais informal para conversarmos uns com os outros, para nos ouvirmos e continuarmos na mesma a aprender. Alheados um pouco da urgência de escrever e ler, como requisitos centrais, estavam disponíveis para explorarem de forma descontraída outras atividades e talvez nem se tenham dado conta que continuaram nessa aprendizagem. Senti que foi um momento de podermos todos conviver livremente e de nos ficarmos a conhecer para lá dos papéis em que nos colocamos.</p>
<p><i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento</p>	
<p>2- Feedbacks</p>	<p>Balanço bastante positivo de todos estes meses e de todas as sessões do projeto “Percurso de Cidadania”, contudo, apontam algumas vontades e alguns pontos a melhorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Querem mais foco na leitura e na escrita; - Alguns elementos querem aprender mais no computador; - Acham que foi muito bom, este ano, ter-se feito uma divisão dos grupos e os mesmos estarem subdivididos segundo as dificuldades e necessidades; - Reconhecem que há dinamizadores que propõem tarefas para as quais ainda não se sentem preparadas. Reforçam que é preciso, primeiramente, dar as bases para depois conseguirem, realmente, adquirir os conhecimentos. - Admitem que seria proveitoso terem também momentos de dança e canto;
<p>5- Árvore dos desejos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trabalho + Felicidade + Saúde + Amor + Carinho + Paz + Alegria + União + Família + Amizade + Aprendizagem + Solidariedade + Colaboração</i> • Aprendemos a brincar e a conviver;

<p>6- Lanche</p>	<p>Este foi o momento esperado e na agitação da criação coletiva quase que chegávamos às 11:30, distraídos, sem usufruir desse momento. Mas lá passámos as atividades, ainda que alguns insistissem para finalizarmos, para que se conseguisse ver um resultado final, antes de irmos embora. Mas era necessário parar e conviver à volta de uma mesa com sandes, doces e bebidas. De boca cheia, satisfeitos, continuámos em brincadeira a conhecermo-nos: a saber o que uns gostam e outros não, a saber as bolachas que uma dinamizadora voluntária soube fazer, a saber um pouco sobre as nossas famílias. Adoçávamos a boca, ao mesmo tempo que, em jeito de despedida de 2023, adoçávamos os corações.</p>
<p>7 - Fecho</p>	<p>Depois de todos os adultos aprendentes saírem, levando consigo um pequeno pinheiro como prenda, fiquei apenas eu e a restante equipa pedagógica. Tivemos, então, a oportunidade de refletir sobre o convívio, sobre o que foi comentado pelos participantes na sua retrospectiva destes meses e sobre o percurso que fomos acompanhando, perspetivando, à luz do grupo de discussão que havíamos tido com todos da equipa, as próximas sessões. Partilhei com as outras dinamizadoras o que o grupo havia exposto no momento dos <i>feedbacks</i>, levando-nos a refletir, cuidadosamente, sobre as dificuldades apontadas por algumas participantes relativamente à metodologia e materiais didáticos.</p> <p>Neste encontro foi possível perceber as interpretações e sensações da demais equipa pedagógica, bem como permitiu que, abertamente, fossem expostas algumas fragilidades que seria necessário limar. Nomeadamente, sem receio de ferir suscetibilidades ou suscitar conflitos, uma dinamizadora sentiu-se à vontade para expor algumas tensões que tem sentido em relação a outro elemento da equipa e situações que a têm inquietado. Assim sendo, foi debatido propor-se, em Janeiro, uma nova organização das sessões que fossem não só ao encontro dos apelos dos participantes, mas, inclusive, colmatassem alguns anseios das próprias dinamizadoras voluntárias presentes. Era necessário que todos se sentissem bem.</p> <p>Juntamente, faz-se um balanço do grupo de discussão que havíamos feito a 15 de Dezembro com toda a equipa pedagógica, elogiando a iniciativa que acabei por organizar e refletindo, com algum</p>

distanciamento, sobre as propostas que foram lançadas para cima da mesa. Seria possível acrescentar mais uma sessão para os que estivessem a sentir mais necessidade? Como colocar a par do trabalho desenvolvido alguém que falte a alguma das sessões? Acrescentar-se-ia mais meia hora às sessões? Abrir-se-ia as sessões de segunda e de sexta a todos, quebrando essa lógica de se pertencer a um grupo ou outro? Mas, se assim for, como fazer com os que vão os dois dias em contraponto com os que estão a ouvir algo pela primeira vez? Seria possível aglomerar todos numa mesma sala?

Na sequência destes questionamentos e sugestões, partilhei com o grupo a minha preocupação relativamente a uma das propostas que havia sido apresentada no grupo de discussão. Falei que a tinha debatido com o meu orientador e que precisava de voltar a refletir com a equipa... Tinha a ver com o tal incentivo para que as pessoas participassem de forma assídua nas sessões. Achei que estaríamos a desviar o foco do percurso de aprendizagem e, como falado com o orientador, estaríamos a abrir precedentes preocupantes. A motivação passava a ser orientada por um ganho material que, nem sempre, podia ser satisfatório, para além de criar uma diferenciação entre participantes que, tantas vezes, têm vidas atoladas de problemas que os impedem de comparecer. As outras dinamizadoras voluntárias e a responsável pelo acompanhamento da equipa, depressa concordaram com as minhas preocupações. Em contrapartida, acrescentam que o verdadeiro incentivo seria, na verdade, que todos os participantes viessem participar sem terem gastos, colmatando-se despesas como as dos transportes... Porém, por uma questão de financiamento, tal seria impossível, podendo-se apenas propor aulas extra ou apoio nos materiais.

Além disto, fala-se da necessidade de colocarmos em diálogo os vários trabalhos que forem sendo desenvolvidos, criando-se, quem sabe, um portfolio geral a que se possa dar vida.

Aproveito para partilhar algumas ideias que fui tendo para os meses seguintes, a partir do que fui percebendo do grupo e das reflexões com o meu orientador e co-orientadora. Exponho a vontade de articular instituições e podermos assistir a algumas sessões de outra associação e dos mesmos poderem fazer parte de alguma das

	<p>nossas. Exponho o estimulante que poderia ser apresentarmos algo que refletisse a temática “Portugal Ontem Hoje e Amanhã” a outra instituição, saindo da esfera da APEFA, uma vez que essa instituição também se debruçará sobre o tema dos 50 anos de democracia. Toda a equipa presente fica entusiasmada e fico com a certeza de ter de debater essa possibilidade com o grupo de formandos para encetar o diálogo.</p> <p>Ainda há tempo para trocarmos algumas ideias sobre metodologias. Reforço que lhes enviei algumas das leituras que vinha a fazer sobre o Método de Paulo Freire, para que possam também tomar conhecimento, e peço que partilhem comigo outras metodologias de ensino que conheçam para facilitar o processo de alfabetização. Reconhecemos que o método de Freire é bom nos seus princípios, mas que, na prática, tem de ser ajustado ao tempo, ao contexto e às pessoas com quem colaboramos, tornando-se necessário nutrir-nos de outras estratégias.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="text-align: center;">Tabela de observação participante 8ª sessão (04.01.2024)</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Comportamentos Interpessoais</i></p>	
<p>Interações entre formandos</p>	<p>Animados por voltarem a estar juntos e colocarem a conversa em dia. Muitos chegam antes da hora, outros chegam mesmo perto das 9:30, revelando, quem sabe, a vontade de chegar. Vêm ora sozinhos ora em pequenos grupos, firmando alianças que foram surgindo neste espaço de aprendizagem. Vêm com sorrisos nos rostos e votos de felicidades uns para os outros.</p> <p>Ao longo da sessão, é bonito ver como se ajudam, como se motivam e incentivam. <i>Às vezes, quando não consigo estar com um elemento com dificuldades porque me encontro a ajudar outro, fico inquieta por o saber à espera na dúvida, mas, quando dou por mim, vejo a/o colega do lado a ajudar, ditando ou ajudando, letra a letra, na escrita.</i> De repente, um dos formandos é igualmente formador, como tantas vezes eu sou formanda ao ouvir as suas experiências e histórias; organizam-se de forma a conseguirem</p>

	<p>realizar os seus exercícios e ajudarem, ao mesmo tempo, da melhor forma possível, a/o colega, mobilizando recursos e os seus próprios entendimentos. É, igualmente, lindo quando, perante a insegurança ou incerteza de algum, o grupo se motiva, o grupo apoia a que a pessoa se desafie e arrisque, sem medos de errar. Afinal, todos nós erramos, mas estamos a aprender a errar melhor. Inclusive eu, por vezes, tenho de lhes pedir que me deixem pesquisar determinada palavra no dicionário por duvidar da sua ortografia correta. É lindo ver e fazer parte de frases como “Vamos lá! Agora és tu! Força! Vá sem medos!”. É lindo ver a humildade com que reconhecem semelhanças nas suas diferenças e a generosidade com que pautam as interações.</p>
<p><i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento</p>	
<p>3- Aquecimento</p>	<p>Bocejamos livremente, sem complexos e sem normas sociais; Há liberdade, há um despojar de tudo o que não interessa; Abrir espaço a que esta sessão seja lugar de experimentar o erro, o ridículo, o que não é suposto; Desformatar;</p> <p><i>Era preciso chamar o corpo a participar. Era preciso convidar tudo quanto éramos a aprender</i> e, desde logo, a permitir-se experimentar o novo, o diferente, para que também os pensamentos assim fluíssem.</p> <p>Aquecer o corpo surge nessa linha de pensamento. É preciso abrir os olhos, despertar o nariz, ativar os ouvidos, agitar os braços e as pernas! ATIVAR! AGITAR! Retirar do conforto das cadeiras e colocar em movimento. Afastar tensões, massajando; sentir o outro, deixando-se tocar. E esta questão do toque foi inquietante... O novo participante, ao contrário do restante grupo, não se sentiu confortável, sendo homem, em tocar uma mulher. Mas mesmo quando ficou com um par masculino creio que o toque continuou a ser-lhe estranho, desconfortável. O toque parece indicar intimidade, invadir privacidades... para além de que as pessoas parecem ter-se esquecido da importância desse sentido para, desde bebés, aprendermos o mundo...</p> <p>O aquecimento vocal para muitos também não foi novidade. Surge como uma oportunidade de despertar a voz para a comunicação, para</p>

	o manuseamento da palavra, mas igualmente para recordar algumas das aprendizagens que já havíamos desenvolvido. A repetição tornou-se necessária para as consolidar, para que sejam de novo convocadas e, a cada vez, melhoradas;
4 – Da mímica à frase	<p>Havia planeado muitos outros exercícios, mas este último acabaria por roubar muito do tempo, no bom sentido.</p> <p>Um a um, os participantes (eu incluída claro), tomavam o palco para exhibir, em mímica, alguma ação que tivessem feito no Natal. Paralelamente, os outros elementos procurariam decifrar e, depois, traduzir esses gestos em palavras de forma a completarem uma frase concreta: “No Natal, a/o _____ fez_____”. Para além de ficarmos a saber um pouco mais o que cada um teve a oportunidade de fazer nas suas festividades, encontrando semelhanças que nos faziam identificar uns com os outros, levando, por exemplo, a perguntar receitas ou a brincar com situações comuns, esta proposta contribuiu também para aliar uma parte mais expressiva, muda, e a desejada escrita.</p> <p>Uma das participantes, no final da sessão, partilha que este exercício possibilitou que saísse dali orgulhosa de si mesma: havia conseguido escrever muitas das frases sem nenhum erro ortográfico!</p>

Tabela de Observação participante 9ª sessão (11.01.2024)	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	11 Pessoas
Papéis assumem na sessão	7 adultos aprendentes + irmã que acompanha + Eu + 2 estudantes de licenciatura em Educação Social da ESSE

<p>Caracterização das pessoas</p>	<p>Exceccionalmente, tivemos a oportunidade de contar com a presença de duas alunas de licenciatura em Educação Social da ESE. Vieram assistir e, de alguma forma, participar da sessão, recolhendo alguns dados para o trabalho académico que têm vindo a desenvolver relativamente ao “Percurso de Cidadania”.</p> <p>- NOTA: No preenchimento da folha de presenças a irmã de um dos participantes referiu “O meu nome também aparece aqui? Tenho de assinar?”. Prontamente, respondi-lhe que sim, porque, nesta sessão, seria uma participante como todos os outros. Desta forma, creio que, daqui em diante, eu própria deva deixar de referir como “irmã que acompanha”.</p>
<p><i>Comportamentos Interpessoais</i></p>	
<p>Interações entre formandos</p>	<p><i>Esta foi uma sessão bastante tensa e agitada.</i> O grupo chegou animado, conversando entre si e, inclusive, brincando. Várias conversas iam-se estabelecendo enquanto não iniciávamos propriamente a sessão, dando uns minutos de tolerância para a chegada de outros participantes e para que tudo assentasse. Não tardou, contudo, a que, na sequência da partilha de uma situação quotidiana por parte de uma das participantes, o grupo ficasse em alvoroço com a tomada de diferentes posicionamentos... várias pessoas se fizeram ouvir, assumindo algumas posições mais frias e agressivas nas suas palavras. Outras não gostaram e, pela ironia, rapidamente se contrapuseram. Uma das participantes sentiu que determinada frase fora dita para a provocar e magoar e, lembrando-se de situações do seu passado, rapidamente se exaltou e começou a chorar... A outra, considerando que essa se estava a vitimizar, não tardou a defender-se e, temendo ser julgada pelos demais, adotou uma atitude fria, crua e de reprovação do choro dela, considerando que se estaria a vitimizar e a deturpar as suas palavras. O certo é que, já se conhecendo há anos, sentia-se uma certa provocação e impaciência uma perante a outra, sendo que, à senhora que chorava, acrescia a tormenta de memória que ia balbuciando numa confusão temporal dos acontecimentos... Paralelamente, outros participantes foram ficando inquietos e incomodados, sendo que alguns estavam desconfortáveis com algumas palavras e abordagens que eram ditas e tidas, num vocabulário que, tido como básico de uma linguagem</p>

	<p>corriqueira, consideravam impróprio para o contexto de aprendizagem em que estavam; As duas participantes continuavam a chocar, enquanto outras participantes ficavam caladas e quietas sem saber, tal como eu, como um comentário tomara tamanhas proporções. Os feitiços, que já pouca paciência parecem ter um para o outro, chispam e a partir daí toda a comunicação parecia uma provocação, uma ironia para “picar” a outra; dois egos a tentarem encontrar lugar perante um grupo que os observava e julgava. Não tardou a que essa tensão contaminasse o grupo e os humores se alterassem, revestindo cada comentário proferido como um ataque. E quando dávamos por nós tínhamos outra participante a insurgir-se perante a opinião de uma outra e uma terceira que, no desconforto, já alegava que <i>“neste caminho, desisto”</i>.</p> <p>Esta sessão veio revelar que há personalidades que, realmente, ainda têm alguma dificuldade em se relacionarem. Por vezes, toleram-se, mas, perante algum atrito, facilmente se desencontram. Expôs como alguns elementos, perante ideias formadas que vão tendo, de há anos, uns sobre os outros, têm linha muito tênue que separa a impaciência e desprezo/descrédito da paciência. Expôs como duvidam da intenção com que, umas e outras, dizem determinada mensagem- a desconfiança; Revelou como algumas pessoas se sentem quando algumas das suas ideias ou atitudes são colocadas em causa. Revelou como o grupo não está ainda aberto à crítica, ao julgamento uns dos outros- como é recebido como um ataque; Revelou que há muitos defeitos que conseguem apontar umas às outras e que, facilmente, esses defeitos com que se vêem toldam a disponibilidade de ouvir e entender o outro; Expôs a necessidade de trabalharem ainda mais a escuta e empatia uns com os outros; Expôs, talvez, que, no meio das atividades desenvolvidas nestas sessões, talvez se tenha camuflado as tensões latentes e que, na verdade, ainda não são um grupo coeso, para lá de colegas de um processo de aprendizagem. E revela como este tipo de processos, como está a ser desenvolvido nestas sessões, provoca uma intersubjetividade que vai para lá do sentar ao lado, dizer “bom dia”, aprender as letras juntos e irmos embora. <i>O conflito surge na relação</i> .</p>
<p>Interações Participantes</p>	<p>Eu- <i>Nesta sessão, inevitavelmente, o meu papel enquanto orientadora foi colocado em causa.</i> É certo que admitem ter um grande respeito e carinho por mim; referiram, inclusive, que soube posicionar-me com</p>

	<p>cuidado nos conflitos despoletados. Contudo, também é referido que perante estas tensões, eu deveria assumir um pulso mais firme, que devia colocar mais ordem a uma certa confusão que se instala em conversas paralelas e palavreados inapropriados. Chegam a mencionar “é boa demais” ... Expõem a doçura, a meiguice, a sensibilidade como uma certa fragilidade perante um ambiente que, por vezes, parece, aos seus olhos, demandar que se imponha uma certa autoridade. Não querem, contudo, admitem, que seja autoritária e lhes venha com discurso de professora primária, de reguada na mão. Apenas que imponha o respeito e, inclusive, me faça respeitar quando eu própria falo. Referem a necessidade de fazer imperar mais a minha voz para que não se magoem suscetibilidades, levando a desistências... Percebo que, na ternura com que me olham, exigem que, aliada ao amor, venha também a assertividade. A dado momento, porém, admitem que mais do que tornar-me mais rija, passa pelo grupo também, como pessoas adultas e maduras, saberem colaborar nessa gestão e respeitarem-se bem como ao contexto, da mesma forma que eu o procuro. Reparo que, de alguma, forma, quando as cabeças se esfriam, reconhecem que algumas palavras e atitudes podiam ter sido evitadas, revelando-se desiludidas por me terem colocado nessa posição...</p> <p>No fundo, creio que todos não esperávamos por uma energia grupal tão díspar da já vivenciada e que, não nos reconhecendo nela e nutrindo carinho uns pelos outros, esperamos que se volte a criar um bom ambiente em que todos possamos contribuir para a sua harmonia, ainda que necessitando de uma “porta-voz” conciliadora e mediadora.</p>
<p>Interação do grupo com alunas da ESE</p>	<p>Embora o grupo tenha acolhido muito bem as duas alunas da ESE, que vieram participar desta sessão, demonstrando-se confortável com a sua presença, fui sentindo, ao longo da sessão, que a presença delas afetou alguns comportamentos e dinâmicas. Sinto- e poderei estar errada- que para uma das participantes estas estudantes tornaram-se uma atração, pelo que fazia questão de interagir com elas ou chamar a atenção das mesmas, nomeadamente, no desenvolvimento de alguns exercícios em que constantemente alegava dificuldade a escrever algo para que uma delas a ajudasse ou, inclusive, no assumir de posições mais extremas, ao contrário de outras alturas. Paralelamente, houve momentos em que senti que outras tantas personalidades estavam mais sensíveis à observação de pessoas</p>

	<p>externas, procurando vincar mais os seus posicionamentos ou assumindo atitudes mais defensivas, para que não fossem mal interpretadas. Aliás, senti no grupo, por vezes, ainda para mais perante os acontecimentos, a necessidade de se justificar, de fazer ver que todas aquelas situações eram atípicas.</p>
<p><i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento</p>	
<p>2-Contextualização</p>	<p>Tudo decorre como de costume, até que nos debruçamos na partilha de vivências que ocorreram ao longo da semana, para que seja possível deslindar aprendizagens para lá do contexto das sessões. Uma das participantes, que sempre se apresentou com um temperamento forte, expõe que se deparou com uma situação que a deixou sem saber se agiu bem ou não, procurando, assim, de alguma forma, a validação do grupo. Conta que estava num café com a filha e que, saindo da sua mesa, deixou alguns pertences para marcar o lugar. Contudo, quando chegou, reparou que umas pessoas da mesa ao lado haviam retirado, sem pedir, uma das cadeiras. Fala que se exaltou e que estava pronta a enfrentar-se à outra senhora, impondo a sua voz, sem pudor. Contudo, desabafa que a sua filha não gostou da sua atitude e que lhe disse que ela havia agido mal, deixando-a a repensar tudo o que havia acontecido.</p> <p>Em grupo, tentámos perceber o que a levou a exaltar-se e se, mesmo tendo razão, poderia ter exposto a sua opinião de outra forma. Nisto, uma outra senhora, ao invés de acalmar os ânimos, diz que teria feito frente à outra senhora, revelando uma atitude e palavras mais agressivas. Outra participante, achando piada que esta “fizesse peito”, quando considera que seriam apenas palavras pois não teria coragem, contrapõe a dizer que se ela tal o fizesse vinha um segurança e dava-lhe um murro no olho. Creio que foi, mais ou menos, assim a conversa, muito embora, nesse momento, já tudo começasse a ficar confuso com as várias opiniões...</p> <p>De repente a tal participante que havia proposto um posicionamento mais violento, revolta-se com o comentário da segunda, começando a chorar e a alegar que tal comentário tinha sido pensado, de propósito, para a magoar, uma vez que revela ter alguns complexos</p>

com o seu olho e alguns episódios negativos similares ao cenário descrito... [...]

Paralelamente, tinha elementos que estavam indignados com a abordagem interpessoal que estava a apoderar-se daquele espaço de aprendizagem.

Não tardou a que o mal-estar se instalasse e as pessoas estivessem mais reativas umas às outras. Por exemplo, quando uma outra participante procurou fazer ver como o vocabulário usado e as interações começavam a inquietá-la e poderiam levar à desistência, a senhora que tinha exposto, em primeiro lugar, a tal situação quotidiana, não resistindo ao confronto, não tardou a responder algo do género: "*Se não está bem, pode ir embora*".

Do nada, tenho várias frentes com que lidar e muitos ânimos a acalmar. Procuo tranquilizar a senhora que chora, transmitindo-lhe segurança e fazendo-a sentir que não está sozinha e que ninguém lhe quer mal. Por outro lado, atento à impaciência de outros elementos por verem as horas a passar e não terem conseguido desenvolver nada do esperado... E ainda procuro promover um diálogo mais cuidado entre todos as outras participantes que se vão insurgindo.

É neste momento também que a minha própria postura é colocada em causa e debatida. É nesse momento que se começa a discutir que ações tomar quando momentos como este começarem a fervilhar. E, com isso, as pessoas deixam de focar nas suas inquietações, começam a compreender o impacto que tudo aquilo suscitou e, esfriando, participam de uma reflexão sobre o grupo, sobre mim e sobre os seus próprios atos.

Sinto que há pessoas que têm os seus limites bem presentes e não aceitam determinadas atitudes e comportamentos. Compreensível... Outras há que sinto estarem prontas para se debaterem, para afirmarem as suas opiniões, independentemente desses limites... Percebo que há aqui um grande trabalho a desenvolver em torno da dinâmica de grupo, da intersubjetividade e, neste sentido, da tolerância, empatia, respeito e, no fundo, cidadania.

<p>3- Relaxamento/Aquecimento</p>	<p>É altura de procurar sintonizar de novo. É altura de RESPIRAR. O ar está tenso, denso... Inspira-se, expira-se. Proponho que fechemos os olhos, controlemos a nossa respiração e voltemos a despertar para o facto de estarmos naquele espaço todos juntos. Proponho que se inspire e a cada expiração se liberte o que não interessa, predispondo-nos a começar a sessão do zero. Proponho novos "Bom dia!". Proponho que nos olhemos; que suavizemos o olhar e nos encaremos. Tenho o coração aos saltos de uma gestão que não contava ter de assumir e, por momentos, também eu respiro para continuar sólida, consistente, firme... Damos as mãos. Voltamos a entregar-nos ao toque uns dos outros. Voltamos a querer conectar laços, muito embora os elementos que entraram em disputa se encontrem afastados uns dos outros. Damos as mãos e aproximamo-nos, ao ponto de também os nossos corpos se tocarem e de ouvirmos a respiração uns dos outros. Aproximamo-nos, estendemos as mãos e fazemos um grito coletivo.</p> <p>Recomeçámos! (Terei eu passado à frente o conflito em vez de o confrontar até à clara resolução; ou terei feito bem em dar espaço a que se arrefeça?); Recomeçámos! (Será possível recomeçar quando trazemos agora nas nossas cabeças e corpos a sensação dos conflitos vivenciados?); Recomeçámos!</p> <p>Soltámos o corpo e movemo-lo, pintando o nosso nome no ar. Sopramo-lo para que viaje pelo espaço e o abrace.</p> <p>Depois, numa lógica de repetição e treino, continuámos o que vínhamos a desenvolver nas sessões anteriores: aquecemos a voz recordando as várias letras do abecedário e exercitámos a dicção articulando o quadro silábico decorrente de BA, CA e DA. Ao mesmo tempo, ativávamos o pensamento, procurando proferir palavras que começassem pelas sílabas propostas.</p>
<p>4 – Não é ouro, não é mirra, não é incenso. Mas são palavras.</p>	<p>De volta à mesa e às cadeiras, um pouco mais descontraídos, incitei o grupo a falar sobre a lenda do dia de reis, tal como o mesmo me havia sugerido e tal como havia explorado nas outras sessões de literacia. Descortinámos um pouco a lenda, à luz do que já sabiam, e debruçamo-nos em torno do conceito de "rei". O que é um "rei"? Esta definição, por sua vez, levou-nos a discutir sobre monarquia e as diferenças com a república e democracia. Encontrámos aqui um lugar</p>

	<p>para debater algumas ideias-chave que cercam o nosso próprio exercício de cidadania. Que papel teríamos, enquanto cidadãos e cidadãos, numa república? Qual o nosso papel na democracia?</p> <p>- Este debate, contudo, foi apenas desenvolvido por umas poucas participantes, havendo noutros casos algumas interferências que lhes roubavam a atenção facilmente, e noutros casos uma dificuldade em expor as suas considerações sobre esse assunto, parecendo haver um certo desconhecimento ou dúvida;</p> <p>Inspirada no Dia de Reis, propus ao grupo que, tal como os reis Magos, dêsemos prendas. Ao invés do ouro, da mirra e do incenso, daríamos palavras como presentes. O desafio era oferecer uma palavra à pessoa do lado e esta, por sua vez, deveria integrar essa palavra numa frase. Estruturaria essa frase e diria em voz alta para todo o grupo a poder escrever nos seus respetivos cadernos. Este exercício permitia: reunir um conjunto de palavras; estruturar frases coerentes; compreender as palavras nos seus contextos; saber entender e aplicar determinados significados; articular e projetar a voz; praticar o ditado; escrever segundo o que se ouve; Foi um desafio muito bem recebido por parte do grupo que, numa mesma proposta, conseguia perceber que estava a treinar diferentes competências, sendo que, a par, eram convidados, de novo, a uma interação mais pacífica. Nas palavras que ofereciam uns aos outros acabavam por dar, de novo, afeto: Por exemplo: PAZ; alegria; Amizade... Voltaram a querer dar coisas positivas.</p>
<p>5- Fecho</p>	<p>Neste término de sessão, quis reservar alguns minutos para que o grupo pudesse refletir, mais calmamente, sobre os episódios com que nos deparámos e ponderar os próximos passos perante a necessidade de um maior compromisso e mudança de atitude. O grupo, uma vez mais, não se reconheceu no que nos surpreendeu a todos e relembrou a lista de direitos e deveres que havíamos definidos nos inícios desta oficina: desde logo, o respeito. Houve lugar a pedidos de desculpa, muito embora as duas senhoras que mais divergiram não o tenham feito, nomeadamente, uma para com a outra.</p>

	<p>Agradecendo a capacidade com que o grupo acabou por saber dar a volta, acabei por me emocionar, reconhecendo que, durante a sessão, absorvi muita tensão e que muitas emoções tinham estado latentes para mim naquele dia. <i>O grupo, sem me tocar, abraçou-me e, valorizando todo o esforço, comprometeu-se comigo a não evitarmos o confronto, mas a aprendermos, cada vez mais, a confrontarmo-nos de uma forma mais saudável.</i></p> <p>Houve ainda tempo para uma conversa com as estudantes da ESE, respondendo, abertamente, a algumas das suas questões sobre o funcionamento destas oficinas e sobre o envolvimento de cada uma das mesmas. Apesar de eu estar presente e não saber se tal poderá ter influenciado as suas respostas, o grupo demonstrou-se bastante satisfeito com o rumo das nossas sessões, bastante otimista com a sua continuidade e muito contente com a relação que têm vindo a estabelecer comigo. Soube bem ouvir esse feedback, ainda para mais quando, momentos antes, duvidei de toda a minha atuação e duvidei que o grupo quisesse continuar como tal.</p>
<p><i>Análises finais</i></p>	
<p>Reflexões</p>	<p>Na sessão anterior- primeira deste ano-, à semelhança do que foi partilhado pelos vários participantes, eu sentia-me muito satisfeita com o rumo destas sessões. Estava feliz e sentia que estávamos a construir um espaço aconchegante de aprendizagens e afetos. Sentia que tinha perante mim um grupo mais coeso e mais predisposto a confrontar-se e a respeitar a diferença; um grupo que tinha as suas divergências, mas que ia desenvolvendo a capacidade de escuta, de empatia e de compreensão. Estávamos num dia bom e tudo parecia bem encaminhado, camuflando, ao que parece, alguns atritos. Essas fricções fizeram-se sentir nesta sessão, apenas uma semana após toda essa harmonia... Como as coisas mudam num ápice e, muitas vezes, sem lhes conseguirmos encontrar o rastilho.... Do nada, os conflitos explodem à frente dos nossos olhos e desejamos tornar-nos polvos para conseguir lidar com tantos fogos.... Dá-se uma faísca e o conflito escala, desnudando animosidades, egos e orgulhos... Como é que, aparentemente do nada, tudo parece ruir aos nossos olhos? Tudo muda...</p>

	<p>- <i>Até que ponto pode ser mais fácil ou haver uma maior predisposição a desistir destas sessões?</i> Já houve alturas em que ouvi o discurso de desistência noutras sessões, mas nunca exposto de forma tão clara e perante todos. Se o <i>feedback</i> do grupo em relação às sessões é tão positivo, por que é que perante obstáculos parece que, facilmente, tendem a ter a palavra “desistir” na boca? Será por já terem as outras sessões? Será por esta sessão desafiar mais à interação e tal promover mais conflitos? Será por serem constantemente chamados a participar de forma ativa e isso os inquietar por tirar de alguma zona de conforto?</p>
<p>Um olhar sobre mim</p>	<p>Foi, sem dúvida, uma manhã que se revelou, para mim, bastante emotiva... Ainda escrevo este registo com vontade de chorar... Quando se é “demasiado boa”? O que significa isso? Não estarão as pessoas habituadas a este tipo de liderança? É-se demasiado boa pessoa ou estamos acostumados a que sejam incorretos connosco? <i>Como gerir a amorosidade e a autoridade?</i> Terei sido demasiado conivente? <i>Como afirmar a minha voz e a minha posição perante pessoas mais velhas, perante as quais nutro um forte respeito? Eu sinto que, pela diferença de idades, não consigo assumir uma atitude mais firme perante pessoas que, sendo mais velhas, considero que têm mais autoridade...</i> Afinal, quem sou eu- uma jovem estudante de 27 anos com pouca experiência de vida ou com uma vivência confortável-para impor o que quer que seja perante pessoas mais velhas e cheias de vivências complexas? <i>Estarei a menosprezar a minha própria posição?</i> Estarei a pessoalizar? Estarei a apropriar-me de todos os acontecimentos como se fossem culpa minha, vitimizando-me? Estarei apenas a olhar para o meu papel no meio de tudo isto, esquecendo que, tal como eu, aquelas pessoas também chegam àquele espaço com outras vidas, com outras emoções... ?</p> <p>Sinto-me mal, completamente arrependida e frustrada, por ter terminado a sessão a chorar em frente ao grupo... Não me devia ter permitido desabar... devia ter esperado que a porta fechasse, devia ter esperado que todos fossem embora... O que pode ser tido como um ato espontâneo de vulnerabilidade perante um grupo que confiamos, também pode ser encarado como fraqueza, como pouca capacidade de liderança, como imaturidade... A pessoa que deveria facilitar as sessões e gerir todas aquelas tensões, acaba por ser ela também que</p>

se entrega à emoção... Que chão firme poderei ser eu para este grupo, quando, perante esta imprevisibilidade, me entrego também ao calor do momento?... Ao mesmo tempo que sinto que tive o cuidado e destreza adequados a lidar com o conflito e mediar a resolução do mesmo, questiono esse momento final.... Poderei **ter o coração tão perto dos olhos? Deverei ter o coração mais perto da boca?**

- Em conversa com pessoas que me são próximas tentei relativizar um pouco o que aconteceu e não colocar o peso dramático que estava a colocar sobre mim e sobre o projeto. Fizera-me ver que os acontecimentos desta sessão não têm propriamente de significar nada em específico, não têm de simbolizar que o grupo retrocedeu ou quebrou todos os laços que parecia ter já estabelecido; Não significa que não era o mesmo grupo; não significa que tudo até agora foi em vão ou superficial; Significa apenas que, tal como eu, talvez aquelas pessoas, naquele mesmo dia, possam ter dormido mal... Significa que aquelas pessoas têm dias bons e maus; têm dias que estão mais impacientes do que noutros; Significa que as suas vidas são muito mais que aquelas 2 horas comigo e trazem toda essa bagagem ali para dentro; Significa que aquelas pessoas são muito mais que formandas e assumem múltiplos papéis e é impossível (e nem se pretende) apagar tudo quanto são e sentem para assumirem ali determinada função apenas; Significa que são pessoas e, inevitavelmente, estabelecem determinadas sinergias umas com as outras e, por vezes, os feitos são mais concordantes, outras tantas vezes não... Significa que há dias assim... Significa que só pela sessão da semana anterior ter corrido de uma forma não significa que esta tenha de ser igual, nem que o facto de ter sido mais desafiante anule o que de bom foi vivido na anterior; Significa que a realidade está sempre a mudar e a sua evolução não é sempre linear.

- Outro ponto que acho importante refletir sobre a minha atuação é o facto de sentir que, provavelmente, posso estar a desviar-me um pouco da parte artística... A oficina chama-se "Artes e Cidadania". Ora, eu sinto que, respeitando as necessidades e vontades dos participantes, tenho focado muito a minha atenção na alfabetização das letras, propriamente dita. Tenho-me centrado em propostas em torno do reconhecimento das letras e da escrita e questiono se poderei estar a afastar-me da componente artística; *questiono se, por sentir o receio/ a resistência dos participantes em se envolverem em atividades, nomeadamente, teatrais (que é a*

	<p><i>minha área de especialização), poderei estar a investir pouco nas linguagens artísticas, que permitiriam romper com uma aprendizagem que, de alguma forma, já fazem às segundas e sextas- ou melhor, não é romper, mas procurar outra alternativa...</i></p> <p>Contudo, sinto que tenho procurado ir ao encontro do que vão partilhando comigo, sinto que tenho procurado integrar ferramentas, por exemplo, da expressão dramática... No entanto, não experimentam o teatro, concretamente... Levo canções, mas será isso trabalhar com a música e com o som? Instigo a que se desenhe, mas estarei a desenvolver o desenho? Incentivo ao movimento corporal, mas estarei a abrir espaço a que experimentem a dança? <i>Não deverei eu também proporcionar-lhes, inclusive, o que não me sugerem, o que, aparentemente, dizem não ter jeito ou não ter interesse?</i> Não me cabe a mim, também, essa tarefa de lhes dar a conhecer o novo, o diferente, o desconhecido, para que depois, sim, possam dizer que não gostam, não querem?</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela de Observação participante 10ª sessão (18.01.2024)	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	9 Pessoas (8 participantes + Eu)- Estes 8 elementos têm sido os que, sessão após sessão, marcam presença nesta oficina, sendo, sem dúvida, a essência da mesma.
<i>Comportamentos Interpessoais</i>	
Interações entre formandos	Já contamos com 10 sessões e tem sido bastante positiva a assiduidade dos participantes que têm vindo a pautar esta oficina. É certo que nem todas as sessões têm sido pacíficas e ainda se sente algumas tensões latentes. Apesar de tudo, têm-se mantido firmes e acreditado que vale a pena continuar e procurar ultrapassar qualquer quezília. Têm-se chateado e, de certa forma, “espicaçado”, mas têm sabido, também, encarar o problema de frente e investir na relação do todo.

Após as fricções da semana anterior, nesta sessão, sentiu-se, como, aliás, uma das participantes referiu, que *“Esforçamo-nos para que tudo corresse bem”*. Esta ideia de “esforço” foi bastante sublinhada. Notou-se que não foi uma atitude natural, mas ao invés a procura consciente e controlada por evitar novos desentendimentos. Foi evidente que o conflito ferve, fere, ainda na pele das duas protagonistas da discussão da semana passada. Uma delas, ao contrário do que lhe é habitual, estava de cara fechada e um pouco chateada. A outra, por sua vez, desde a chegada da primeira, fez questão de não esconder o seu desagrado pela sua presença e de pontuar cada intervenção sua com um comentário desagradável: tanto a vi com impaciência perante tudo o que cabia a esta fazer, como a corrigi-la ou a apimentar com interpelações pejorativas. Senti que muitas colegas procuraram abafar ou amenizar algumas das abordagens ou tensões, contudo era claro que as duas ainda não estavam dispostas a ceder a sua posição para, efetivamente, fazerem as pazes.

No final da sessão, o grupo estava satisfeito por ter acabado e ter conseguido não desembocar no conflito direto, novamente. No entanto, chama a atenção para atitudes que colocaram a harmonia em risco. Apontámos, inclusive, o quanto achámos despropositados os tais comentários, mas a nossa crítica não foi bem recebida. A participante começou a ficar impaciente e inquieta com as nossas observações, defendendo-se, alegando que se os fazia era porque estava à vontade com a outra colega visto já a conhecer há anos;

- Não é a primeira vez que constato, por parte de alguns elementos, a impaciência perante atos de outros, a necessidade de os corrigir perante o suposto erro;
- Tem sido, igualmente, perceptível a dificuldade do grupo a abraçar a crítica não como um ataque, mas como algo construtivo. Não recebem a crítica do/a colega como uma opinião para o seu bem e para melhorarem, mas encaram-no como um julgamento, uma forma de um/uma menosprezar o outro/a, deixá-la/o ficar mal visto e sobrepor-se. Neste grupo, infelizmente, sinto ainda uma rivalidade mascarada, que parece não permitir uma verdadeira solidariedade. Ela existe, é certo..., mas a par parece jogar, por parte de alguns elementos, uma certa comparação, competição... Não posso generalizar, mas há casos em que as pessoas insistem em determinada posição só para contrariar a de outra pessoa...

		<ul style="list-style-type: none"> - Há que continuar a desenvolver dinâmicas de grupo e criar um espaço que saiba acolher o suposto erro; um espaço de empatia, de compreensão, de respeito, de cooperação.
Interações Participantes	Eu-	<p>Algumas participantes fizeram questão de reforçar que, após refletirem sobre a sessão da semana anterior, consideraram que não tinham agido da melhor forma para comigo. É certo que foi uma situação que perturbou todo o grupo e é importante que isso percebamos; mas destacam que deveriam ter tido um pouco mais de respeito para comigo. Uma das participantes refere que, muitas das vezes, subestimaram a minha posição enquanto orientadora devido à idade, fazendo sobrepor as suas tensões perante o que quer que eu, com os meus 27 anos, pudesse expor. Acrescenta que me via como uma jovem muito querida, "muito boa", dando a entender que, por isso, nem sempre a minha voz imperava. Nesta sequência, aliás uma outra participante pergunta-me "Eu costumo chamá-la "menina Lídia". Na outra sessão, ia chamá-la professora, mas como havia outras, não sabia como chamá-la. Prefere menina ou professora?". Eu sou Lídia. Fiz-lhes ver isso. Transmiti que sempre compreendi a afetividade inerente na "menina Lídia" e que, se assim o pretendessem, tal me poderiam continuar a chamar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinto que estou a criar bonitos laços com cada um dos participantes. Todavia, sinto que ainda piso com cuidado o terreno, ainda vou às apalpadelas para evitar ferir suscetibilidades ou despoletar atritos. Não me sinto livre- tal como penso que o grupo não se sente, uns com os outros- para expor críticas. Aliás, devo corrigir-me, eu sinto que tenho essa liberdade, mas que tenho de ser cautelosa com o que refiro e como o faço, correndo o risco de ser gatilho para algum incómodo ou para que os elementos, sentindo-se expostos, na insegurança, se fechem numa redoma que os entrega a uma defesa perante o grupo, muitas das vezes em modo de contra-ataque.
<p><i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento</p>		
1-Check-in		Para contrariar um pouco o rumo da semana passada, optei por começar a sessão, desde logo, com todos de pé, formando, em

<p>(Chegada)</p>	<p>conjunto, um círculo. Quis com isso que, ainda antes de se entregarem à sua posição confortável, fechada e, quem sabe, por vezes, individualista, da cadeira (representativa de “este é o meu lugar e o teu ali”); ainda antes de se entregarem a conversas paralelas em pequenos grupos; ainda antes de dar espaço a que a memória da semana passada contaminasse também o ambiente desta semana; quis que voltassem a estar todos juntos, com os seus corpos lado a lado, ativos.</p>
<p>2-Contextualização/ Preparação/ Aquecimento</p>	<p>- Para evitar sobreposições, regressei à dinâmica das bolas, para que cada um de nós falasse no seu “tempo de antena”. Quem tivesse a bola nas mãos era convidado a partilhar algum ensinamento desta semana ou alguma situação positiva que tenha vivenciado. Para a maioria dos elementos do grupo nada propriamente especial havia acontecido durante a semana, nem tinham aprendido nada. Alguns elementos aproveitaram o momento para refletir sobre a sessão passada, partilhando que haviam falado sobre a posição indelicada em que me deixaram e comprometendo-se a contribuírem para a boa harmonia do grupo, não se deixando levar por temperamentos imponderados. Outros desabafaram algumas preocupações, nomeadamente pela saúde de familiares e, inclusive, pelas suas próprias dores. Uma participante, contudo, refere que nessa semana tinha conseguido fazer valer a sua vontade: Havia umas consultas que estavam a consumir muito tempo e a dificultar a gestão de todas as responsabilidades, e ela, acostumada a assumir e não contrapor, ganhou coragem, segundo diz, para procurar encontrar outra alternativa e conseguiu. Esta partilha leva o grupo a falar sobre a dificuldade de tomar a iniciativa, de fazer valer uma vontade própria com medo de que lhes digam que “Não”. No entanto, percebem em discussão que ouvir um Não ou nada fazer leva a que não consigam as coisas, sendo que, no segundo ponto, são eles próprios que impossibilitam o Sim.</p> <p>- Em seguida peço que se juntem 2 a dois. Peço que se voltem a cumprimentar, que voltem a olhar bem para o seu par. Há apertos de mão, abraços, sorrisos, algumas vergonhas por encarar, de frente, os olhos do outro. Peço que auscultem o que o outro sente no espetro de 4 emoções: alegria, tristeza, medo, raiva- Percebendo a necessidade de imputes para que consigam explicar algumas das suas</p>

	<p>sensações. Peço que tentem perceber o porquê dessa emoção. Depois, é sugerido que procurem reproduzir essa emoção numa imagem que seja representativa de tal- Tenho pena de não ter conseguido fotografar, até porque alguns elementos não dão esse consentimento.</p> <p>- Emoções Emergentes: Alegria; Medo da perda; Chateada por toda a logística para conseguir estar nas sessões de quinta;</p> <p>- Dar e receber uma palavra, entregando a bola. Cria-se, assim, uma sequência de passes que se procura decorar e reproduzir, mesmo alterando a disposição espacial.</p> <p>- Palavras em circulação: <i>Cuidado- Amizade- Grata- Felicidade- Bonita – Alegria – Carinho – Ajudar – Rosas;</i></p> <p>Na continuidade das palavras escolhidas, incentivo a que explorem diferentes maneiras de dizerem as suas palavras, experimentando diferentes sonoridades.</p>
<p>3- Da frase à Imagem grupal</p>	<p>- Ouvir, de novo, as frases criadas na semana anterior e, em grupo, criar imagens corporais que as representassem. No fundo, o desafio visava que procurassem um entendimento grupal e o dominassem ao ponto de o conseguirem transmitir para lá das palavras, apenas aplicando os seus significados.</p>
<p>4 – Para lá da Música</p>	<p>Rerler a letra da música abordada nas sessões de alfabetização de segundas e sextas – “Postal dos Correios” –, para decifrar o conteúdo narrativo nela presente. O grupo já havia ouvido a música, contudo, senti que era necessário pararem para refletir e saborear a história latente na letra. Afinal, “Postal dos Correios” é também uma carta de um filho aos seus pais; era preciso entender e interpretar esta carta. Assim sendo, foram entregues fragmentos da letra a cada um dos elementos, exceto dois deles, com maior dificuldade na leitura. Estes dois elementos seriam os pais que estariam a ouvir a carta do seu filho e reagindo a cada fragmento. Todos os outros teriam de ler, compreender o que estavam a querer transmitir aos pais e colocar</p>

	<p>expressividade nas frases, tornando a música um diálogo, mais do que uma canção.</p>
<p>5 – A carta</p>	<p>- Como já tem sido habitual, na última atividade procuro promover a escrita, como desejado. Assim, indo ao encontro do subtema do mês, “Comunicação”, desafiei os participantes a escreverem uma carta: para si próprios ou dirigida a outra pessoa; Na lógica da escrita criativa, apenas indiquei algumas condições para que pudessem ter uma estrutura orientadora: No início deveriam indicar o local e data (poderiam ser fictícios; do passado, presente ou futuro) + depois a Saudação ao destinatário + a mensagem pretendida + Despedida + Assinatura do/a Remetente; A partir daí, poderiam escrever o que quisessem, sendo que alguns participantes diziam oralmente o desejado e outra pessoa ajudava na escrita »Tendo em conta que não conseguia escrever, ao mesmo tempo, as cartas dos 3 participantes com mais dificuldade, instiguei que outros elementos ajudassem nesse registo: tinha, então, uns participantes a escreverem ou a ajudarem na escrita, o que outros iam “ditando”, cooperando uns com os outros, e confundindo-se, uma vez mais, estes papéis de discentes e docentes, formandos e formadores.</p> <p>- Esta atividade acabou por se mostrar, igualmente, emotiva, uma vez que algumas participantes dirigiram a carta a pessoas que amavam e que perderam. Nessa carta, portanto, acabava por estar materializado o tanto que gostavam de poder dizer, mas não têm oportunidade;</p> <p>- Permitiu ainda tomar conhecimento das nuances de algumas relações familiares. Duas cartas foram dirigidas à mãe, outra à prima, ao irmão, à amiga, aos irmãos e à neta. Neste último caso em específico, tivemos a oportunidade de saber que esta participante tinha perdido a comunicação com a neta desde que o filho se divorciara. Desabafou que o filho, zangado com a ex-mulher, deixara de querer saber da filha, mas que ela se inquietava por lhe desconhecer o rasto. Disse que, juntamente com a mãe, a sua pequena neta tinha emigrado e que procura chegar até ela pelas redes sociais- Acredita que encontrando o perfil da mãe, poderá entrar em contacto com a neta, ainda que, até agora, não tenha tido</p>

	<p>resultados. Explica que já tentou falar com os avós maternos, mas que, tendo estes tido problemas com o seu filho, dificilmente consegue comunicar com eles. Diz-se triste...</p>
<p>6- Fecho</p>	<p>- Vontades: Mais movimento; continuar a apurar a escrita; Treinar a pontuação; Ditados (a participante que o pede refere "<i>Eu sei que é da primária</i>") = querem exercícios que possam continuar a desenvolver a capacidade de escrever o que se ouve.</p> <p>- Neste final, demonstraram-se contentes por, aparentemente, terem conseguido dar a volta por cima em relação à tensão da semana passada. Referem que terminámos sem nenhuma discussão. Contudo, logo, outra participante aponta que foi com esforço e com muito cuidado de todas. Nisto, alguns elementos, inclusive eu, apontam situações que ocorreram e que poderiam ter sido evitadas, como os comentários indelicados. A participante que os proferiu não encarou bem a crítica do grupo e começou a ficar inquieta, deixando-me com receio de que, afinal, sempre terminássemos, de novo, com sabor amargo.</p>
<p><i>Análises finais</i></p>	
<p>Reflexões</p>	<p>- Tantas urgências e demandas imperam... como conciliar, como atentar a todas?</p> <p>- Qual o tempo certo para voltar a tocar na ferida de um conflito?</p> <p>- Houve, através da escrita das cartas, como, aliás, já tem acontecido noutras ocasiões, partilhas bastante pessoais. O que fazer com elas? Vamos apenas ouvir e deixar que morram ali? Como responder a desabafos tão distintos que implicariam intervenções múltiplas?</p> <p>Sinto que cada participante, cada vida, cada partilha, implicaria uma atuação da minha parte, diferentes intervenções, diferentes projetos.</p> <p>- Todos estão ali para aprender mais, mas não são todos do mesmo contexto, não estão todos para uma mesma luta perante uma mesma causa, como em alguns casos em que tão bem encaixou o método de freire. Ou, na verdade, terão? Que outros pontos comuns têm a que nos podemos agarrar?</p>

	<p>- O facto de ser sozinha a orientar as sessões possibilita a cooperação e entreaajuda na medida em que acaba por necessitar que os participantes se ajudem uns aos outros para a exequibilidade das propostas. Aqueles que vão estando mais à vontade com as letras vão ajudando os outros, promovendo esta aprendizagem conjunta e demonstrando que os ritmos distintos não têm de ser uma dificuldade, mas uma oportunidade para uns se aventurarem na árdua tarefa que é, sabendo, transmitir o seu saber e apoiar o outro no seu desejo por se fazer comunicar por escrito.</p> <p>- Tem ficado bastante claro para mim que, independentemente do exercício, estas sessões têm promovido espaços de desabafo, de partilhas pessoais e, em cada uma delas, vou conhecendo mais estes participantes.</p>
<p>Um olhar sobre mim</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tenho sempre várias possibilidades para desenvolver na sessão e, quando acabo, sinto que muito ficou por explorar, uma vez que acabo por quase não conseguir ir consultando o meu caderno. Mas tal não tornará a sessão mais orgânica? - Sinto que cada sessão começa e acaba e parece que fica ali dentro. Que o que acontece fica apenas dentro daquele espaço seguro e que ressoa naquele dia. Estarei a cometer o mesmo erro que aponto a outras oficinas? Estarei a cumprir planos diários que pouco contaminem o quotidiano destes participantes, ao invés de promover um <i>continuum</i> que os envolve em todas as dimensões e contextos? Estarei a pensar, apenas, sessão a sessão, ao invés de promover uma continuidade, permitir que algo se vá desenvolvendo de sessão para sessão; ao invés de incitar que o que é proposto num dia seja suporte para o próximo...?

<p>Tabela de Observação participante 11ª sessão (25.01.2024)</p>	
<p><i>Composição dos Participantes</i></p>	
<p>Número</p>	<p>9 Pessoas (8 participantes + Eu)</p>

<i>Comportamentos Interpessoais</i>	
Interações entre formandos	<p>Sente-se que as participantes e o único participante que têm sido constantes têm estado, cada vez mais, à vontade uns com os outros. Apesar de persistir alguma vergonha, natural à personalidade de alguns elementos, a verdade é que se têm mostrado mais disponíveis a experimentar linguagens que fujam da sua zona de conforto e que, por vezes, podem achar estranhas ou que lhes coloca expostos ao ridículo. Brincam com as figuras que vão experimentando e arriscam mais.</p>
<i>Desenvolvimento das atividades</i>	
<p>Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento</p>	
2- Breve debate	<p>Tendo em conta as duas efemérides daquela semana, Dia Mundial da Escrita à Mão e dia Internacional da Educação, não pude avançar na sessão sem partilhar com o grupo algumas ideias sobre as mesmas e abrir espaço ao diálogo sobre ambos os temas. Assim sendo, comecei por mostrar uma notícia da CNN sobre a aprendizagem aliada à escrita à mão, referindo algumas vantagens desse ato (https://cnnportugal.iol.pt/videos/dia-mundial-da-escrita-a-mao-escrever-e-ler-tao-essencial-como-respirar/65afc3890cf25f995395e5a6). O grupo acabou por focar a sua atenção nos benefícios para a Memória- de que tanto se lamenta. Partilha que, efetivamente, para se lembrar de algo tende a escrever em algum papel, mas, em contrapartida, reconhece que se esquecem, por vezes, até do próprio papel. Nisto, foi bonito ver as participantes a darem dicas umas às outras para se socorrerem de mais estratégias de lembrete.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"à mão lembro mais rápido!"; ajuda a pensar;</i> <p>Relativamente, ao Dia Internacional da Educação, peço para que uma das participantes leia as considerações europeias sobre este dia: https://eurocid.mne.gov.pt/eventos/dia-internacional-da-educacao . A partir dessa leitura, discutimos a importância da Educação, o direito à Educação, a relação da mesma com a</p>

promoção da paz (tema deste ano) e, ainda, como se sentem neste seu processo de alfabetização.

Percebeu-se, de imediato, que o grupo considera que a discrepância nos níveis de qualificação, nas competências de leitura e de escrita, desencadeia fortes desigualdades, que os relega a uma inferioridade com a qual não se identificam. Não se sentem inferiores, mas consideram que, facilmente, quem se julga a saber mais se sobrepõe e as/o coloca nessa posição.

- *“uma pessoa que sabe ler e escrever tem mais oportunidade de emprego”*
- *“Quem sabe mais acaba por conseguir compreender e manobrar melhor;*
- *“Não sou inferior, mas sinto”*

Referem ainda como lhes afeta o rótulo de “analfabeto”: Mencionam que é invocado de forma pejorativa; que as/o leva a serem colocadas/o de parte; EXCLUSÃO; leva a criarem uma capa de proteção para que não as desvalorizem, subjuguem ou manipulem;

- Neste âmbito, partilham que não dominarem a leitura e a escrita consegue ser uma dificuldade nas mais pequenas ações do quotidiano, nomeadamente, no carregamento do andante.
 - *Jojo: “É chato...”; Bernardina contrapõe “É humilhante!”;*
- Falam no sentimento de vergonha, de frustração por se sentirem, em certos casos, dependentes de outros ou a ter de pedir ajuda a desconhecidos, reconhecendo que não sabem ler nem escrever...

Seguindo esta discussão, o grupo expõe, uma vez mais, a questão da Memória, como essencial a qualquer aprendizagem, e, rapidamente, partilham umas com as outras estratégias para fazer face a dificuldades.

Depois, avançamos para a reflexão conjunta sobre de que forma a educação poderia promover a paz, que as leva a uma discussão sobre política. Aditem que a Educação contribui na medida em que *“conhecendo, respeito”*, isto é, ao saber mais sobre determinada cultura muno-me de outra perspectiva e abordagem perante o mesmo. Contudo, rapidamente, resvalam, uma vez mais, na indignação perante os governantes dos países, uma vez que, supostamente conhecedores, no ponto de vista de algumas participantes, não servem de exemplo. Referem que se *“os pais não derem o exemplo, os filhos também não fazem”*. Nesta opinião, os decisores políticos seriam os pais e nós os filhos, apresentando uma visão de que a nossa ação seria impotente perante a atuação dos primeiros. **Neste discurso, percebe-se uma certa revolta acompanhada de resignação/ determinismo/ fatalismo**, quase como se não conseguindo chegar aos representantes, e sendo eles a decidir tudo, então que nada do que fizéssemos adiantaria, que as nossas vozes não fariam diferença... Além disso, transparece que se alguém que considero superior não faz o bem, então o que me adiantará a mim, abaixo, lutar por tal? Parece haver um certo sentimento de insignificância quanto à sua agência, parecendo mais fácil ficar na camada da crítica, da indignação passiva e conformada... Em contrapartida, tudo se agita, quando a “Rita” refere que **os** filhos não têm de ser ou agir de uma determinada forma quando os pais o são; exemplifica com casos concretos da sua experiência profissional; Diz que é possível ter pais mal-educados e a criança ser exemplar no seu comportamento, ou vice-versa. Ora, este comentário gera reações controversas, sobretudo, da participante que mais abordou a questão anterior. Parece que, de alguma forma, esta sentiu que o comentário havia sido só para demolir a sua perspectiva e, de repente, entram num confronto, como se a disputar pela vitória de uma das opiniões.

A verdade é que ambas estavam a partilhar visões muito pertinentes sobre o assunto e ambas têm a sua razão. No entanto, ao invés de tentarem perceber o ponto de vista uma da outra e complementarem-se, a dado momento, entregaram-se a uma espécie de “competição”. Percebe-se que no grupo a partilha de opiniões diferentes é mote para divergências e encarado como um ataque pessoal; Não havia a tentativa de compreender a razão na outra, mas apenas uma luta por tentar fazer valer a sua sobre a outra.

3-Aquecimento

- O movimento das partes do corpo é ainda motivo de algum constrangimento do grupo. Nota-se que não há à-vontade para explorar a fisicalidade, que mexer o corpo gera alguma inibição: As participantes e o participante tendem a apostar mais na comunicação verbal, muito embora admitindo não a dominarem, do que a investir na expressão corporal. – Talvez, na nossa educação, tenhamos sido habituados a manter uma determinada postura e a sobrevalorizar as palavras, a oralidade e, mesmo esta, apenas desenvolvida dentro de uns determinados padrões/ formatos... **O corpo serve para andar, para cumprir coisas concretas e a voz seria para falar, mas apenas de uma forma considerada “normal”.**

- A proposta do exercício de se juntarem, em pares, através das diferentes partes do corpo visava esbater algumas barreiras entre os vários elementos. Ao juntarem-se a outra pessoa e, depois, a outra diferente, unindo cabeça com cabeça, perna com perna, mão direita com mão esquerda e assim sucessivamente, possibilitou não só o contacto próximo, o toque, o aproximar dos limites pessoais de cada um, como criava ali posições que incitavam à desinibição e os preparava para se disponibilizarem para o desconfortável. Em conjunto, tinham de conectar, ao mesmo tempo, diferentes partes do corpo, sendo, igualmente, necessário comunicarem e ajudarem-se em posturas fora do seu normal.

- O aquecimento vocal, surpreendentemente, acabou por ser um momento de grande envolvimento e descontração. Estávamos a desenvolver alguns exercícios de preparação vocal (como a respiração, vibrar dos lábios; galope; beijos no ar; bocejar; abrir a boca em A e U; limpar os dentes com a língua (...)), quando a Jojo **toma a iniciativa de propor uma ideia ao grupo, dando outra camada ao exercício que havia proposto.** De repente, dos estalidos da língua, a participante sugeria tentarmos trautear assim um determinado ritmo. Desafiou-nos a todos, e o grupo, sem contestar, experimentou, gerando uma risota geral;

- A bola de energia sonora consiste em atirar para outra pessoa da roda um som, com toda a intensidade, atuando não só sobre a própria energia do grupo como sobre a sua projeção vocal. Foi

	<p>engraçado reparar que o facto de “gritarem” uma simples vogal gerava gargalhadas e reações do género “Ai o que é isto que está a sair da minha boca?”, “Ai o que estamos aqui a fazer com as nossas vozes?”, “Ai se calhar gritei muito alto”; Reconheço que possa parecer estranho do nada gritar um A para outra pessoa e, então, é bonito ver que, independentemente do quão ridículo pudessem achar, todos os elementos fizeram o exercício com entusiasmo. Parece haver uma progressiva abertura ao novo; Cria-se assim um ambiente de animação, de libertação, de possibilidade de fazer ocupar todo o espaço com as suas presenças. A voz contamina o espaço, afirmando que estão ali! Impõem-se e expulsam até o que pode até estar reprimido.</p> <p>Já dá para vislumbrar alguns progressos na aprendizagem da leitura por parte de alguns elementos que começam a reconhecer algumas letras e suas sonoridades;</p>
<p>4- Telefone Estragado</p>	<p>[..] - Esta dinâmica colocou o grupo bastante ativo, desperto, concentrado e conectado uns com os outros. Juntamente, de forma lúdica e simbólica, pretendeu colocá-lo a refletir sobre a própria comunicação interna: Temos personalidades diferentes, faremos o gesto ou diremos as palavras de forma diferente, da mesma forma que as entendemos e sentimos de forma diferente; é necessário compreender que há essas dissonâncias, que pode haver um certo ruído na comunicação, mas que é necessário dialogar, esclarecer, repensar formas de me fazer entender perante o outro;</p>
<p>5 – Retrato dos Tempos</p>	<p>- Divisão do grupo em 2 subgrupos: Um retrata a “Comunicação Antes”, decidindo em conjunto que imagem corporal adotar e que cena representar; Um outro retrata a “Comunicação Agora”, decidindo em conjunto que imagem corporal adotar e que cena representar;</p> <p>Esta dinâmica permitiu que o grupo fizesse uma retrospectiva de tudo quanto havia aprendido nas sessões de Alfabetização sobre</p>

	<p>Comunicação, refletisse descontraidamente sobre os prós e contras e, sobretudo, foi um divertido momento em que todo o grupo estava harmoniosamente a rir e desenvolto.</p> <p>- Foi delicioso, para mim, deparar-me com o contentamento e com a predisposição do grupo para a representação (ainda que breve) das cenas: Houve um grupo que, inclusive, criou toda uma narrativa para retratar o seu tema, distribuindo papéis e definindo ações. Foi importante, para mim, ver o grupo recetivo e, inconscientemente, já a fazer teatro, quando, ao início, alguns pareciam relutantes.</p>
<p>6 – Querido eu...</p>	<p>- Como já tem sido apanágio destas sessões, na última parte dedicámos algum tempo à escrita. Na sessão passada haviam escrito uma carta para outra pessoa; nesta sessão sugeri que escrevessem uma carta para eles próprios; O que gostavam de dizer ao seu Eu do futuro, mais especificamente, ao seu EU no final de 2024? O que gostavam de vir a ler, no final deste ano?</p> <p>- Este seria um exercício de escrita mais introspetivo, exercitando a capacidade de falarem sobre si, refletirem sobre a sua própria historicidade e estruturarem essas ideias em breves frases;</p> <p>- Paralelamente, como pedido, esta dinâmica possibilitou uma abordagem diferente à ideia de ditado. Em pares, um elemento escrevia o que o outro ia dizendo relativamente ao que gostava de dizer a si próprio; Além de instigar a esse exercício de escuta e escrita, promovia a partilha em pares de aspetos pessoais;</p>

Tabela de Observação participante
12ª sessão (01.02.2024)

Composição dos Participantes

Número	9 Pessoas (8 participantes + Eu)
<p><i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento</p>	
<p>1-Check-in (Chegada)</p>	<p>À chegada, especialmente duas participantes mostraram-se um pouco tristes por questões pessoais que preferiram não expor; falam em dias menos bons, mas que tudo acaba por passar... E assim foi com o decorrer da sessão... Durante aquele tempo, pelo menos, conseguiram abstrair-se um pouco das preocupações que inquietavam os seus corações até aos olhos.... Poderá ser este <i>check-in</i>, esta chegada a este espaço, um tempo de evasão?</p>
<p>2-Breve Debate</p>	<p>Nos primeiros momentos da sessão, tivemos a oportunidade de refletir um pouco sobre a efeméride celebrada nesse dia, "Dia Mundial da Leitura em Voz Alta". Nessa sequência, discutimos um pouco sobre a importância da leitura e a pertinência de se ler em voz alta. A maioria do grupo refere que gostaria de conseguir ler fluentemente, que seria uma alegria; apenas uma das participantes, com algum domínio na leitura e escrita, refere que não gosta nem tem muita paciência para ler. Falam das implicações de não saber escrever, no processo de também aprender a ler.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surgiram assim alguns comentários em relação à importância da leitura em voz alta: <ul style="list-style-type: none"> ○ "para fazer ouvir"; "ajuda-nos a corrigir" (o que podem estar a ler mal, apercebendo-se, pelo som, a melhor forma de o dizer); "estimula o cérebro"; "ajuda a fixar" (memória); E ainda referem que facilita a aprendizagem; ○ Contudo, referem que a leitura em voz alta também as expõe, uma vez que <i>"Não temos confiança para ler alto"</i>; Para alguns dos elementos, por mais que haja essa vontade, muitas vezes o constrangimento é maior: pela dificuldade que ainda sentem torna-se ainda mais desconfortável ler perante o outro.

<p>4 – Escuta</p>	<p>Como Dia Mundial da Leitura em voz alta, achei que poderia ser enriquecedor termos a oportunidade de parar e saber também escutar a leitura de outra pessoa; saber escutar como outra pessoa saboreia e apresenta as palavras; Seria importante partilhar referências, partilhar como outros declamadores expressam frases que, mais do que ditas, são compreendidas e expressivamente interpretadas. Sabendo da dificuldade em ler e da conseqüente monotonia com que o fazem, considere que seria frutífero ouvirem como alguns artistas brincam com a sonoridade das palavras, revelando que há várias formas de as dizer; como esses artistas articulam e projetam as palavras; como transmitem ideias, emoções e sentidos, a partir da sua entoação, do volume, da inflexão vocal, das pausas, do ritmo...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perante este exercício de escuta, em que ouvimos Mário Viegas e Pedro Lamares, o grupo refletiu, assim, a necessidade de compreenderem o que lêem para o lerem com significado, com expressividade. No entanto, admitem ser uma etapa mais avançada, uma vez que, a seu ver, ainda se encontram num processo de irem tateando e familiarizando com cada palavra.
<p>5 – Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Após a escuta, chegou o momento de experimentarem, sem vergonha, a leitura em voz alta, na primeira pessoa. Leram as cartas que haviam escrito para si, em que deu para constatar que muitos dos elementos escreveram quase votos de fim de ano, elencando desejos de Saúde, Dinheiro, Trabalho. Não tiveram um efetivo diálogo consigo próprios como eu esperava... Se calhar não referi bem a premissa do exercício, ou talvez tenha sido o que lhes deu vontade de escrever... Quando expliquei que teria sido bonito também terem tido aquele espaço para imaginarem-se a falar com o seu EU de outro tempo, perspetivando, quem sabe, outras possibilidades futuras, uma participante disse <i>“Chega-se a uma idade e já não sonhamos”</i>. Denota-se algum desalento nos seus discursos... • Nesta dinâmica da leitura em voz alta é importante destacar a impaciência que me pareceu fazer-se sentir. Muitas das participantes que foram lendo têm ainda muitas dificuldades pelo que o seu ritmo era mais lento, pausado e, muitas vezes, embalado palavra a palavra, ou, por vezes, sílaba a sílaba. É um

	<p>exercício demorado, mas necessário para que treinem essa competência e para se irem habituando às palavras, aos sons e a articulação das frases. Contudo, outras participantes, quando não era a sua vez, ficavam inquietas com esse ritmo, sentindo, muitas das vezes, necessidade de corrigir de imediato a pessoa que estava a ler ou antecipando a palavra ainda vagarosamente pronunciada. Admito que, nisto tudo, contra mim falo... A dado momento, eu própria questionava a atividade que havia proposto por ponderar se estaria a ser “secante” para os outros participantes e por considerar que estaria a demorar bem mais do que havia pensado... À medida que uma frase era fragmentada e lida naquele ritmo, sentia que a mesma ia perdendo o sentido, que as pessoas deixavam de conseguir acompanhar o significado, as emoções e intenções inerentes e que, portanto, se desligavam da leitura e, nisso, da própria atividade proposta... No entanto, lutei contra o meu próprio julgamento erróneo... A atividade era precisamente para as pessoas praticarem, não podia querer apressá-las, não podia exigir que lessem com fluidez e interpretação quando estão precisamente ali para desenvolverem aquelas competências... Não poderia deixar que o meu medo de o grupo desmotivar perante a atividade esmorecesse o que de bom havia para quem tivesse a oportunidade de praticar a leitura... Não poderia boicotar a própria proposta e sobretudo não poderia entregar-me à ânsia de ao todo satisfazer, esquecendo dos processos individuais...</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela de Observação participante 13ª sessão (07.02.2024)	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	8 Pessoas
<i>Desenvolvimento das atividades</i>	
Reações e desempenho nas atividades propostas	

Motivação/Interesse/Envolvimento	
<p>2- Contextualização/ Breve reflexão introdutória</p>	<p>[...] Depois, avançamos, então, para a apresentação do novo subtema, "Amor/ Namoro", compreendendo a ligação entre comunicação e relações. Procurei compreender junto do grupo sobre o que já se haviam debruçado nas outras sessões, deslindado que tópicos já haviam sido apresentados, discutidos e impulsionados.</p> <p>Constatedei que alguns elementos se negam a alavancar as suas experiências/ vivências pessoais para as conversas desenvolvidas em torno deste tipo de temas. Dizem tratar-se de assunto de uma esfera mais privada e íntima que não querem expor, nem sentem necessidade de tal. Nisto, surge a discussão: "Será possível refletir sobre determinado assunto sem expor a nossa bagagem pessoal? Será possível manter um distanciamento?". Estas questões surgem quando parecem circunscrever os temas a uma abordagem pessoal que, não querendo assumir, os limitaria a participar nas conversas. Procuro fazer ver, refletindo em conjunto, a possibilidade de nos debruçarmos sobre determinados assuntos, tomarmos posições ou considerações, sem, contudo, basearmo-nos na experiência pessoal, muitas vezes, aliás, por mero exercício de empatia, imaginação e criticidade. Posso não querer falar sobre a minha história de amor, mas não conseguirei participar na reflexão sobre o que é o AMOR/ Como eram os namoros antigamente?</p>
<p>4 – O quadro vivo</p>	<p>- Separados em 2 grupos de 3, são desafiados a retratarem numa imagem coletiva, pelo corpo, como se fossem estátuas, o "Namoro"; Além disso, é-lhes sugerido que deem um título a essa "obra", como que uma legenda.</p> <p style="padding-left: 40px;">-Um grupo faz a imagem de 3 pessoas num beijo, designando-a de "União" - Representam o namoro como esse encontro de afeto. Nesta sequência, as participantes refletem um pouco sobre a dificuldade de se ter este tipo de manifestação afetiva antigamente, de como as relações pareciam mais recatadas, hierarquizadas e frias antigamente. Uma discussão que leva o grupo a discutir sobre a forma como o amor muitas vezes se expressa; sobre como, por vezes, nos volta a infantilizar e a sentir, como Fernando Pessoa, que "Todas as cartas de amor são ridículas". Falámos se, efetivamente, o amor nos cega ou se passamos a ver com mais clareza o outro... e muitas referem que ilude, que impossibilita de vislumbrar defeitos</p>

que depois se vão encontrando; De alguma forma, algumas participantes parecem-me desiludidas com o Amor romântico, parecem desencantadas... A comprometida permanece calada, as outras duas participantes parecem já pouco embelezar o romance.

- O outro grupo representa um subtil engate numa paragem de autocarro, denominando-o assim.

É a partir deste último quadro que o grupo começa a imaginar os “Se”, isto é, como seria se o quadro ganhasse vida e as cenas continuassem a desenrolar-se: O que aconteceria àquele par de enamorados se ficasse sozinho na paragem de autocarro? O que diriam? O que dar-se-ia entre eles os dois depois? Sairiam a passear? Neste sentido, peço que os 3 elementos do outro grupo assumam a narração e que os 3 deste quadro sigam a ação segundo o que lhes é proposto. Tanto defendiam que a rapariga deveria aproximar-se do rapaz como discutiam que deveria demonstrar-se mais “difícil” e fazer com que as coisas fossem acontecendo com calma. Foi interessante perceber como, num trio, organizavam as ideias para dar continuidade à dramatização; interessante como se influenciavam umas às outras ao ponto de seguirem numa mesma linha de pensamento; interessante como a dado momento uma ou outra queria começar a ceder na posição da rapariga e outras mostravam-se mais intransigentes. Debatiam ali formas de atuação; idealizavam em conjunto, procurando um consenso; A simulação permitia-lhes perceber como, a partir de um mesmo momento, tantas coisas diferentes poderiam acontecer consoante a decisão tomada. E foi tão engraçado ver o único homem do grupo a assumir o papel de conquistador; percebia-se a confiança deste participante e o quanto se estava a divertir; mesmo com as suas dificuldades de audição e de fala, ele expressava as suas ideias com convicção, comunicando pela cara, pelos gestos precisos; A dado momento, a narração apenas determinava a ação da rapariga da história, definida por outras mulheres, e a ação do rapaz da história era assumida pelo próprio participante, numa improvisação que ia reagindo às diferentes tomadas de posicionamento da sua contracena. Foi lindo vê-los, uma vez mais, tão naturalmente, a fazer teatro; a colocarem-se em vidas que não as suas, a deixarem-se levar pela imaginação, pela

	<p>possibilidade e pelo poder de narrarem histórias, de narrarem o que pode vir a ser.</p> <p>No fim, o que havia sido um par enamorado, terminou separado, não se revelou uma história de amor lamechas, mas as personagens pareciam bem resolvidas com as suas decisões, confiantes e sem dramatismos, conscientes de que tinham tido interesse um no outro, mas que as coisas também mudam e que nem sempre a faísca precisa de passar a fogo, e está tudo bem com isso.</p>
<p>5 – Da improvisação ao texto</p>	<p>- Improvisação de uma cena teatral com o mote “Namoro Antigamente”. Uma das participantes toma logo a iniciativa, deixando-se levar pela imaginação do que de tal poderia ser demonstrativo. A dado momento tem já enredo montado, mas, apercebendo-se da sua autoria, rapidamente parece querer ceder e não dar continuidade à história, alegando não conseguir avançar nessa ficção. Encorajámo-la e, prontamente, dispomos, inclusive, de um elenco para dar vida à sua história, assumindo as personagens.</p> <p>A cena passa-se num café, onde, sentados em mesas muito próximas, temos um galã, “José”, e duas amigas, “Carolina” e “Amélia”. A estabelecer as primeiras comunicações entre as mesas há ainda uma empregada que os vai servindo e passando recados. O galã procuraria seduzir Amélia, piscando-lhe o olho e aproximando-se; Amélia, por sua vez, ficaria recatada sem saber como reagir, pedindo conselhos à amiga que lhe pede cautela. Mais tarde, chegaria a mãe a interromper o diálogo entre os três e o evidente engate. A mãe seria feita pela participante que chegou quase no final da sessão e que me surpreendeu com o seu à-vontade no “faz de conta”, com a destreza com que assumiu o papel de mãe autoritária e zelosa pelos velhos costumes; pela expressividade que demonstrou e criatividade nas falas que ia improvisando.</p>
<p>6- Fecho</p>	<p>- Referiram ter sido estimulante aventurarem-se na representação teatral, explorando a oralidade em situação para, depois, desembocar na escrita de algo que surgiu do grupo.</p>

	Sentiram que houve esse entrelaçar de aprendizagens e competências, mas que seria necessário reservar mais tempo à escrita no final.
<i>Análises finais</i>	
Reflexões	Há um crescente à-vontade do grupo a aderir às propostas mais estranhas/expressivas, há uma crescente disponibilidade para as experimentarem sem grande julgamento, ainda que alguns exercícios continuem a gerar alguma risada pelo estranhamento ou constrangimento; Tenho sentido que as pessoas têm estado mais recetivas a desenvolverem muito mais que a escrita e a leitura, percebendo como, contudo, nunca são descartadas. Penso que têm percebido como há sem dúvida utilidade e significado nas propostas e como as mesmas contribuem, efetivamente, para o aprimoramento das competências que têm sido o seu foco: leitura e escrita.

Tabela de Observação participante 15ª sessão (22.02.2024)	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	7 Pessoas (6 participantes + Eu)
Reflexão sobre as ausências	Há sem dúvida uma preocupação generalizada por justificar a não participação nas sessões, comprometidas que estão com as mesmas.
<i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento	
1- Breve reflexão	- No início da sessão, como muitas participantes foram chegando antes do tempo, fomos começando por discutir o plano de sessão,

ao de leve, partilhando-se algumas ideias. Quando já todos estavam presentes debatemos mais ponderadamente sobre o rumo a seguir nesta sessão, analisando-se atividades e partilhando vontades/ necessidades. Há muito que procuro ter esta abordagem, mas penso que, por ter lido algumas referências de atuação, me inspirei para ser mais concreta neste ritual inicial, de exposição e debate do plano de ação.

Assim sendo, a Bernardina referiu, de imediato, que gostava de ter um momento em que pudéssemos treinar as contas, uma vez que vinha a ser descurado nas outras sessões. Não tardou, contudo, a afirmar *“Mas é como a menina Lídia quisera e achar melhor”*, subvalorizando a sua ideia perante a incerteza se tal seria do agrado de todos. Perante este comentário quis deixar claro ao grupo, mais uma vez, a lógica com que procurava orientar as sessões: cooperação; colaboração; criação conjunta; Esclareci que, no âmbito do projeto a ser desenvolvido, importava-me que todas as sessões fossem reflexo de um diálogo conjunto e que se revissem nas mesmas, encontrando nelas um espaço onde as suas vozes eram escutadas e a participação valorizada. Não eram sessões pensadas para satisfazer uma vontade egocêntrica e autoritária, em que chegava ali a executar o que, no conforto da minha casa, havia pensado para as outras pessoas. Era importante que percebessem que aquela também era uma sessão de todas elas e dele; que só faria sentido se lhes fizesse sentido; que têm algo a dizer relativamente aos seus próprios percursos formativos.

Neste sentido, quando dei por ela tinha já a Marina a sugerir que retirássemos uma das atividades que elenquei no quadro para substituir por esse tal momento de numeracia. O grupo encarava a mudança e discutia, chegando a um consenso em relação ao que realmente lhe interessava desenvolver/experimentar. O que a primeira participante havia exposto timidamente, não tardou a ser acolhido pelo restante grupo que tomava as rédeas do alinhamento da própria sessão.

É certo que, com o pouco tempo que temos, nem todas as atividades abordadas foram exploradas, mas, inevitavelmente, não pôde faltar a tal esperada atividade das contas.

**2- Aquecimento;
preparação prática**

- Ainda antes de adentrar no aquecimento propriamente dito, sugeri que tentássemos perceber como nos estávamos a sentir e que, expondo-o a outra pessoa, essa, por sua vez, o expressasse corporalmente, segundo o seu entendimento. Eis o referido: tranquilidade, inquietação, com dores, com sono; Ouvindo o outro, os colegas procuravam ser o reflexo desses estados e experimentar nos seus corpos essa sensação, promovendo, entre outras coisas, a empatia.

- Como habitual, nuns minutos iniciais, promovi um breve momento de relaxamento por meio de uma meditação guiada pela minha voz. Apelei, então, que, de olhos fechados e corpo solto, sentissem a respiração e recuassem até à barriga da mãe, até ao tempo em que ainda eram um feto e nada sabiam deste mundo. Pedi que tentassem deslindar essa sensação antiga de estar num ventre... Alguns pareciam ter alguma dificuldade a vislumbrar uma situação que já lhes era tão abstrata, outras não se continham e murmuravam o que iam vendo ou sentindo. Passados os supostos 9 meses, era a altura de se imaginarem, de novo, a nascer, ouvindo-se alguns choros. Eram agora uma criança que, pela primeira vez, encarava este mundo. A partir daí, tudo naquela sala deveria ser surpreendente, fazendo-se ouvir alguns "wow" ou "porquês". Muitas participantes faziam alusão a comportamentos infantis, descrevendo apenas como complemento ao que me ouviam a narrar, sem, contudo, se permitirem a realmente vivenciar e ser. Chegávamos a uma fase em que instigava ao fascínio pela coisa mais banal que vissem, a que se entregassem à redescoberta das coisas.

- Através deste pequeno exercício de imaginação o grupo começou já a sentir-se mais ativo e com a pulsação mais acelerada. De repente, tínhamos participantes a tirarem os seus casacos e a sentirem uma energia que parecia começar a contrariar alguns dos estados iniciais, como as dores ou o sono.

- Atentando a algumas necessidades sentidas noutras sessões, achei que seria importante fomentar, desde logo, no aquecimento a proatividade, a autonomia. Isto é, procurei incentivar a uma dinâmica em que todos pudessem propor algo que o grupo deveria acolher e fazer. Este momento não seria orientado só por mim, mas

	<p>sim levado a cabo pelas sugestões de cada participante que, para isso, teria de pensar em possibilidades, recebendo em troca do grupo a sua aceitação. À sua vez, cada pessoa propôs um movimento para que, depois daquela viagem pela infância, fossemos despertando os nossos corpos.</p> <p>- Um momento de leveza e animação foi quando, a par com um movimento típico das danças de folclore, começámos a cantar em conjunto “Oh, malhão, malhão”. É lindo como uma referência comum e a música popular nos podem conectar uns com os outros e libertar em uníssono.</p> <p>- De seguida, complexificámos a atividade, ficando cada pessoa responsável por propor um gesto em consonância com um som. À medida que o íamos fazendo, obtínhamos uma sequência que tínhamos de decorar que se ia assemelhando a uma partitura de movimento, quase coreográfica, e a uma partitura sonora. A memória revelou-se, uma vez mais, um elemento a aprimorar neste grupo, mas que o desafia e o atíça e anima. Com muita ou pouca precisão, ninguém deixou de arriscar e se desafiar- Admiro como, mesmo perante uma suposta dificuldade, estas pessoas não se acanham de fazer.</p>
<p>3 – Ser outro</p>	<p>- Nesta dinâmica, tivemos a oportunidade de cumprimentar outra pessoa, assumindo abordagens diferenciadas e determinadas personagens. Contudo, ao início, os vários participantes restringiram-se a pequenas alterações na forma como diziam determinadas saudações ou como interpelavam a outra pessoa, pouco mudando a nível corporal, vocal e em termos de identidade. Não obstante, demonstraram-se pequenos passos na alteridade, na interpretação e nas demais competências criativas. Respeitando a sua zona de conforto- em boa verdade, progressivamente, mais ampliada-, cada elemento encetava um diálogo com outro, entregando-se à diversão do faz de conta, à liberdade de se poder ser outra pessoa, de, por momentos, se evadir.</p> <p>- Choraram a rir; A sala encheu-se de risos, de boa disposição!</p> <p>- A partir da inversão de géneros, conseguimos debruçarmos sobre as questões de género e orientações sexuais. Expusemos, desde</p>

	<p>logo, que um homem fazer de mulher não significava que estivéssemos a representar uma pessoa homossexual; Com esse mote, falámos um pouco sobre a luta LGBTQIA+, partilhando-se alguns testemunhos. [...] O grupo demonstrou-se indignado com os preconceitos e injustiças ainda latentes perante aspetos que consideram normais e dos quais falam com cuidado e respeito.</p> <p>- Foi incrível ver a desenvoltura com que o Jorge, único homem, preparou todos os artefactos (adereços) para se apresentar como mulher, assumindo, numa atitude brincalhona, uma postura que associamos ao estereótipo de mulher, inclusive simulando alguns traços do corpo feminino. As mulheres do grupo não se fizeram de rogadas e, destemidas, assumiram a sua versão masculina: engrossaram as vozes, adotaram uma postura mais reta e brincaram com uma atitude de um macho engatidão.</p>
<p>4 – A matemática da Narrativa</p>	<p>- A partir da história que temos vindo a desenvolver, desde a improvisação de uma cena de enamoramento, propus ao grupo que discriminássemos alguns possíveis cálculos. Tínhamos de imaginar o que podia ter sido consumido e discutir os seus respetivos preços, baseando-nos em valores concretos e quotidianos. Assim sendo, recorreremos às personagens para elencar possíveis pedidos que as mesmas pudessem ter feito no café e, daí, calcularmos a conta que foi paga pelo “José”. Assim sendo, a participante que havia feito de “Carolina” referiu que a sua personagem tinha comido uma nata e bebido uma água e um café; nisso a conta seria= 1,20 (nata)+ água (0,90) + café (0,80)= 2,90; Já a “Amélia” pediu uma meia de leite (1,20€) + meia torrada (1,00€)= 2,20 euros; Por fim, a personagem José tinha pedido: Cerveja (1,20) + Prego no Pão (3,00) + Café (0,80)= 5,00 euros. Como este, na história, se tinha predisposto a pagar todas as contas, no total ele pagou: 2,90 + 2,20 + 5,00= 10,10 euros.</p> <p>- Perante a dificuldade de uma das participantes, as suas colegas do lado não demoraram a ajudá-la. Enquanto eu estivesse ocupada a explicar outra coisa, ajudavam a colega na escrita dos enunciados</p>

	e, depois, nos devidos cálculos, procurando explicar a lógica por detrás dos resultados. [...]
5- Fecho	<p>- O balanço foi bastante positivo em relação a esta sessão. Procurando adotar uma estratégia similar à do início, propus, então, um ritual de fim: resumir a sessão numa palavra ou numa frase, procurando transparecer quer o que aprenderam como o que sentiram ou o que gostaram menos ou mais.</p> <p>Sem hesitação, a participante que havia pedido, inicialmente, as contas de matemática, demonstrou-se bastante contente e satisfeita por ter feito "<i>as contas que bem preciso</i>". Além disso, ao perceber que o contentamento era generalizado em relação a essa proposta, mostrou-se bastante orgulhosa por ter partido dela, quando, ao início, duvidava da sua pertinência.</p> <p>Outras palavras e ideias surgiram em jeito de feedback/avaliação da sessão: Foi importante o relaxamento "<i>que estamos sempre tensas</i>"; foi uma sessão Relaxante; "Foi muito bom"; Descontração; Aprender; Contas; Formativo e divertido.</p> <p>O grupo afirmou que gostaria de continuar com as sessões tal como têm vindo a ser desenvolvidas e orientadas, sugerindo apenas que, volta e meia, procurasse acrescentar os cálculos [...]</p>
<i>Análises finais</i>	
Reflexões	- Denota-se em alguns comentários informais a ânsia de muitas das participantes por seguirem na viagem de Erasmus. Estão entusiasmadas e expectantes, ficando inquietas quanto à dúvida se poderão ir, efetivamente. Claramente, o Erasmus surgiu como um estímulo para estas aprendentes que se vêem motivadas e com um novo alento.
Um olhar sobre mim	- Há dias em que tudo parece desmoronar, que nos dá vontade de desistir... Achamos que estamos desenquadrados, que somos

	<p>incapazes... Tudo é confuso, incerto, frustrante... Há outros dias em que tudo parece estar certo, que parece que seguimos acompanhadas no caminho certo... E nisso é sempre o grupo o grande motor, esta variabilidade humana inevitável e que, na verdade, a torna tão verdadeira.</p> <p>- Em alguns casos, tenho sentido que tenho de ter muito cuidado com a forma como exponho algum assunto, uma vez que, em certas circunstâncias, as pessoas com maior dificuldade em determinada tarefa podem achar que duvido das suas capacidades ou que, de alguma forma, posso estar a expô-las. Senti isso com a participante que se encontra num processo muito inicial de alfabetização e, agora percebo, de numeracia também. Quando partilhei a minha inquietação sobre como agiria numa situação de compras num supermercado, ela aprontou-se a defender-se, afirmando ser capaz e autónoma, procurando deixar claro perante o grupo que não se deixa enganar com facilidade. A verdade é que, muitas das vezes, lidamos com inseguranças e com algumas fragilidades de pessoas que, contudo, não as querem expor e temos de saber respeitar, ajudando sem as fazer sentir desnudadas perante o grupo.</p> <p>- Tenho de deixar de referir neste diário de bordo as pessoas como "a participante". É certo que quero preservar o anonimato de cada um/uma, mas essa forma parece muito impessoal.</p> <p style="padding-left: 40px;">- "Perco" sempre demasiado tempo na explanação e reflexão das sessões neste diário de bordo .</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela de Observação participante 16ª sessão (29.02.2024)	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	9 Pessoas (8 participantes + Eu)
<i>Desenvolvimento das atividades</i>	

Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento	
1- Check-In	[...] A novidade a pulsar no grupo: Enquanto ainda iam chegando e se preparando para começar a sessão, o grupo ia falando sobre o entusiasmo e ansiedade em relação à viagem de Erasmus. Partilhavam o que já haviam feito para tratar dos documentos necessários, como o Cartão Europeu de Seguro de Doença, e o que os inquietava ou motivava.
3- Aquecimento; preparação prática	<p>- Este momento já se tem entranhado na dinâmica do grupo, ao ponto de o reconhecerem como importante nas suas disposições e interações.</p> <p>Nessa sessão, começámos assim por descortinar como se estavam a sentir para trabalhar a partir desses mesmos estados. Assim, foi sugerido que ilustrassem os seus estados emotivos por meio de um gesto ou postura corporal. O grupo revelou-se, na sua maioria, cansado e com sono, considerando que estaria em sintonia com o próprio tempo. Era necessário, pelo menos dentro daquela sala, agitar aqueles estados e energizar aquelas pessoas, contrariar a chuva lá de fora e encontrar luz no grupo. Desta feita, seguimos para uns instantes de relaxamento guiado, em que, de olhos fechados, iam ouvindo a minha voz evocando os diferentes sentidos: o que era possível cheirar? O que era possível ouvir? Que sabor conseguia degustar? ; Ao mesmo tempo, ia passando, um a um, com um toque ligeiro nas costas e ombros, como que levemente massajando e procurando aliviar determinadas tensões que pareciam carregar de uma noite mal dormida ou de dias desgastantes. Sentia os seus corpos a entregarem-se ao derreter do relaxamento. Inspiravam e expiravam, parecendo que cada expiração libertava um pensamento. Algumas participantes não aguentavam o silêncio que se instalava e, volta e meia, iam expondo, em voz alta, o que estavam a sentir ou a pensar, como se não se quisessem fechar num pequeno instante introspetivo. Depois, pedi que imaginassem que estavam no lugar mais reconfortante e acolhedor que conheciam ou que idealizavam; que se imaginassem num lugar calmo e se deixassem tranquilizar por nele estarem. Era necessário que as suas cabeças se imaginassem fora daquela pequena sala, ao ponto de iludir o corpo</p>

	<p>nessa sensação. Algumas esboçavam um sorriso e uma expiração mais profunda.</p> <p>- A seguir a esta pequena viagem, motivei a que voltassem a acordar, com um forte espreguiçar e com um bocejar descomplexado. É sempre um momento que solta alguns risos, pela rutura com qualquer entendimento do que seria estar numa sala. Abriam bem os seus braços e bocas e soltaram sons que ocuparam a sala. Estavam mais despertos e animados.</p> <p>- Ainda antes de terminar o aquecimento, articulámos som e corpo e cada um foi desafiado a propor um gesto/movimento com alguma sonoridade para que o restante grupo pudesse acolher e repetir, de modo a acordar, igualmente, as suas vozes e as diferentes partes do corpo. Nesta atividade, vários elementos do grupo incidiram sobre a ideia do "Vai embora!", isto é, as suas propostas representavam a vontade de querer soltar algo, de querer expulsar, libertar, ver-se livre de alguma sensação, para se focar num "Bom dia" em grupo. Talvez tal demonstre como nesse dia as pessoas realmente carregavam energias que as estavam a pesar e incomodar, encontrando aqui um momento para, na força de um coletivo, livrar-se dessas sensações.</p>
<p>5 – Escrita (contada)</p>	<p>[...] Nesta atividade foi visível os diferentes ritmos de escrita. Tanto tinha uns elementos que acabavam de escrever em segundos, como tinha outros que necessitavam de mais tempo e de um forte acompanhamento para que conseguissem compreender cada letra que tentavam desenhar. Via que uns ficavam parados à espera do que viria a seguir e outros exigiam que se aguardasse mais e sentia-me num impasse para corresponder a todos e não frustrar ninguém. Deste modo, sugeri que os que rapidamente se adiantaram pudessem auxiliar-me no apoio aos outros colegas. De repente, tinha uma participante no quadro, duas a apoiar uma colega num processo muito inicial na alfabetização, outra a acompanhar outra colega e a irmã e apoiar, uma vez mais, o seu irmão . Todo o grupo estava interligado e a assumir novos papéis, estando eu entre eles apenas a orientar, mediar e apoiar.</p> <p>- A Carolina chegou à APEFA sem saber, sequer, reconhecer as letras. Atualmente, já domina as vogais e algumas consoantes vão surgindo, nomeadamente, quando as associa a certos nomes que ela</p>

já sabe escrever (como Lídia ou Rui). Contudo, rapidamente o que lhe é apresentado e explicado, na palavra a seguir parece esquecido... Se lhe mostramos qual a letra C e insistimos na sua sonoridade, ela parece reter e escreve nesse instante. No entanto, pouco depois, noutra palavra, se voltarmos a pronunciar C parece que já se esqueceu de como desenhar essa letra... Parece haver alguma dificuldade na memória, distração, desconcentração, insegurança, ou, quem sabe, alguma dificuldade auditiva.

- Em relação a esta participante, deixei-a por momentos com outras duas colegas, para conseguir dar resposta à necessidade de outros elementos do grupo. Vi que essas colegas estavam focadas em ajudá-la na melhor forma que conseguiam, mas a dado momento sentia que não conseguiam fazer-se entender para lá do que, para elas, já seria óbvio. **Admitiram que tornar claro algo para alguém com dificuldades distintas das suas era cansativo, mas que até gostaram dessa experiência de ensinar.**

- Refleti se não estaria a colocar todos os participantes no mesmo saco, propondo um mesmo exercício de escrita para aqueles que já sabem escrever, mesmo com erros, e para aqueles que ainda estão num processo muito inicial de aprendizagem das letras... Talvez, deva repensar a minha estratégia nestes casos, evitando colocar estes últimos apenas numa posição de replicarem palavras que possam não estar a entender no seu todo, muito embora vão praticando a escrita e o reconhecimento das letras.

Nesta sequência, a dado momento, considerei que seria necessário que a maioria do grupo parasse com a escrita e apenas continuar nesse trabalho com a P., para que pudesse saborear o seu tempo e não a deixar na angústia de ter de acompanhar os demais. Incentivei a que lessem um enunciado bastante simples, o interpretassem e, a partir daí, determinassem a conta necessária para obter o resultado pedido. Enquanto isso, continuei na escrita com a P., insistindo, sobretudo, no reconhecimento de algumas consoantes que, volta e meia, se iam repetindo. Porém, no final, quando esta acabou, senti necessidade de também ela fazer as contas como havia visto os colegas a fazer. Fez questão de me mostrar o seu caderno com hipotéticas

	<p>contas. Ora, esta atitude <i> fez-me pensar se, a tal diferenciação pedagógica que havia, por instantes, tentado, a tinha feito sentir, de alguma forma, de parte, excluída, diferente...</i></p>
<p>6- Fecho</p>	<p>Neste momento, à semelhança da semana passada, incito o grupo a um pequeno ritual de término, em que nos debruçamos sobre as aprendizagens apreendidas nessa sessão e refletimos um pouco sobre os seus pontos positivos e outros a melhorar, fazendo um balanço, apontando alternativas/possibilidades/desejos e sintetizando ideias/sensações numa palavra ou breve frase. De imediato, o grupo deixou claro que, apesar de se sentir menos ativo, tinha gostado da sessão, apelando a que continuasse a encaminhar-me pelos mesmos princípios que me tenho orientado. Depois, contudo, conseguimos aprofundar um pouco mais os seus pensamentos e sensações em relação à sessão quando foram discriminando as dinâmicas ou momentos que salientavam da mesma ou que mais lhes havia marcado. Assim elencaram:</p> <p>- Escrita, especificando a oportunidade de escrever no quadro. A Sónia dizia, contente, que tinha gostado da experiência de ser ela a escrever uma parte do nosso texto coletivo no quadro. Nas palavras dela "<i>foi como se fosse professora</i>". Notou-se o orgulho e a vaidade ao recordar esse momento, ao ponto de defender que, na próxima sessão, eu deveria desafiar mais pessoas a irem ao quadro, dando a oportunidade de sentirem o que ela alegava sentir. E efetivamente, ela tem sido, de certa forma, professora noutras dinâmicas, ajudando-me no apoio a dar a outra colega. Penso que tem gostado de assumir esse papel, sentindo-se empoderada, competente, útil, confiante e valorizada.</p> <p>- Nesta sequência, fala-se de confiança, da necessidade de ultrapassar inseguranças e afirmar-se, participar de outras formas, sem medo do erro. É por isso que confessam ser necessário, talvez, desenvolver dinâmicas que promovam a autoestima- ou o auto-conceito (diria eu) - para que se sintam menos nervosas neste processo de aprendizagem. – Afinal aprender não tem de levantar medos, mas o prazer e a alegria de se desafiar e evoluir.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Outras colegas referem a importância do aquecimento. Confessam que haviam chegado murchas, mas que, com as atividades, logo se sentiram a arrebatar, a acordar de novo para o dia que já nascera há horas e, inclusive, para se relacionarem. - Destacam ainda os exercícios de memória, admitindo que precisarão de continuar a desenvolvê-los. Este é um tópico que eu própria tenho exposto ao grupo, partilhando com todos o que tenho observado e o que tenho sentido ser necessário investir mais e mais. - A Rita destacou ainda a sua experiência a “Ensinar”, quando a desafiei a acompanhar uma colega com mais dificuldades na escrita. Referiu que lhe soube bem esse lugar de ensinar outra pessoa, segundo o que já sabe, mas que foi, igualmente, cansativo. <p>Neste fecho, assim como ao longo de toda a sessão, vou tentando dar também o meu feedback, para que estejam a par e possam discutir comigo em relação ao que eu própria vou observando, sentindo, analisando, ponderando, sem, porém, querer com isso influenciar as suas próprias perceções e interpretações.</p>
<p><i>Comportamentos Interpessoais</i></p>	
	<p>Esta sessão contou, novamente, com a imprescindível cooperação e entreajuda no seio do grupo. Cada vez mais, aprimorando a paciência, os vários elementos têm assumido uma posição ativa no apoio a outros colegas com dificuldades.</p> <p>A cooperação e entreajuda têm vindo a ser a âncora de muitas das atividades, muito embora algumas participantes vão revelando alguma impaciência ou desgaste quando se vêem a tentar explicar algo a outra colega- Penso que essa experiência permite-lhes perceber também os desafios da educação, as dificuldades perante um grupo com diferentes ritmos e, ao mesmo tempo, sentirem que as suas competências são reconhecidas, valorizadas e canalizadas para ajudar o outro</p>

<i>Análises finais</i>	
Um olhar sobre mim	- Embora defenda a diferenciação pedagógica e que cada pessoa tem o seu ritmo de aprendizagem, devendo as propostas ser ajustadas ao mesmo e às suas necessidades/vontades, a verdade é que tenho reparado que no trabalho final de escrita ou de contas tenho tido tendência a, de certa forma, uniformizar a atividade. É certo que os vários elementos demonstram querer desenvolver atividades em conjunto, mas penso de que forma pode estar a prejudicar os diferentes ritmos e a levar a que mecanizem certas ações.

Tabela de Observação participante 17ª sessão (07.03.2024)	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	7 Pessoas (6 participantes + EU)
<i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento/ Comportamentos Interpessoais	
1- Check-In	[...] À medida que iam chegando e enquanto aguardávamos que o grupo se fosse compondo, as conversas desenrolavam-se. De repente, tinha diante de mim 3 senhoras que desabafavam entre si, encontrando umas nas outras conforto; Depois, lentamente juntando-se outras vozes, partilhavam comigo algumas inquietações. Desde lodo, novamente, trazem a este espaço a relação com um dos elementos da equipa pedagógica. A Irina, triste, refere que não havia gostado de uma atitude deste para consigo quando lhe expôs uma dúvida. [...] Passado quase uma semana ainda se ressentia dessa atitude... Contudo, nos seus desabafos pairavam afirmações como: <i>"Mas a culpa é minha, eu é que sou burra"</i> . [...] Desculpabiliza dizendo que nas escolas com as crianças também é difícil gerir tantas aprendizagens e que lhe cabe a ela a responsabilidade de aprender. Parece que se foca

apenas nos seus deveres, na sua responsabilidade, e numa atribuição infundada de culpas para justificar uma postura que ao invés deveria ser debatida. Por que não questionar o dever de um/a formador/a? Por que não questionar estratégias de ensino? Por que é que são tão críticas umas com as outras, por vezes nem se colocando no lugar umas das outras e fervendo em pouca água, reagindo a quente, e, nestas situações, aceitam acriticamente? Vamos refletindo em conjunto, procurando não apontar dedos. E a Irina acaba por dizer que ficou tão chateada e magoada que desabafou com a filha que, prontamente, disse que, se houvesse uma espécie de “reuniões de encarregados de educação” como nas escolas, rapidamente iria fazer queixa e tirá-la dali. [...]

Foi nesta sequência que começam a discutir as dificuldades que enfrentam neste seu percurso de aprendizagem devido a lacunas na escolarização na infância. Lembro-me de nas primeiras sessões ter promovido uma dinâmica para compreender os seus trajetos escolares e pouco estavam ativas nesse debate, mas neste dia, sem que eu tivesse previsto ou proposto, **aqui estavam estas mulheres a refletir sobre o que lhes havia roubado a possibilidade de aprender e sobre as desigualdades que sentiam perante os seus irmãos do género masculino.** Contam, com alguma revolta, que tiveram de abandonar a escola numa fase ainda muito preliminar porque tiveram de ir trabalhar ou ficar em casa a responsabilizar-se por algumas das tarefas domésticas, como tomar conta dos irmãos. Contrariamente, denunciam que os seus irmãos, homens, conseguiram prosseguir os estudos, evidenciando uma clara desigualdade de género;

No decorrer desta conversa, percebe-se, igualmente, a relação de cada uma delas com os tempos de escola. A Bernardina, por exemplo, afirma: ***“Não fui estimulada em pequena agora custa. A escola não era para nós”***

Mesmo antes de adentrarmos no que tinha pensado para a sessão, aqui estávamos nós a **falar em direitos e na condição de se Ser Mulher.**

<p>3- Aquecimento; preparação prática</p>	<p>- Apesar de já muito termos discutido, não pode faltar o nosso aquecimento para, realmente, nos conectarmos connosco próprias e umas com as outras. Muito foi dito, muitas palavras já ocuparam o espaço, mas era necessário agir e invadir o espaço com a nossa energia. ATIVAR. ENERGIZAR. CONECTAR.</p> <p>Perguntei, assim, antes de mais, como se sentiam naquele dia, para que fizessem esse <i>check up</i> em si próprias, compreendendo com que estado partiríamos nesse dia e, se fosse o caso, como o poderíamos melhorar. Eis as respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Melhor porque desabafei”; Bem-disposta; Ótima; Bem!; Tranquila; Bem!; - Há que refletir aqui que esta breve dinâmica não é à toa e é essencial. Trabalhamos com pessoas, seres históricos e sensíveis, pelo que não posso ser alheia à semana que já carregam em si, sendo já uma quinta, a como acordaram nesta manhã nem sequer a como se sentem. Impossível, efetivamente, dialogar e poder construir algo coletivamente sem atentarmos verdadeiramente à matéria humana que pulsa em acontecimentos e sentimentos. <p>- Nesta fase do aquecimento, o relaxamento pela respiração é sempre a oportunidade de se voltarem a situar, de pararem alguns segundos a escutarem-se, a absorverem-se. Durante breves instantes, ouvem-se inspirações fugazes e expirações profundas. Enchem a barriga de ar contaminado com imagens bonitas, e esvaziam-se em demoradas expirações de tudo quanto se querem libertar. É uma oportunidade de estarem consigo mesmas, alheias ao tumulto do tic-tac externo. Interessa o aqui e agora. Importa que ouçam o próprio corpo.</p> <p>- O momento da bola de energia sonora é sempre uma bela risota que leva algumas às lágrimas de tanto rir. Soltamo-nos e deixamos que saia de nós sons que nem pensaríamos estar a fazer. As nossas vozes ecoam sem medos e brincam sem freio. E surgem sons bem estranhos, gozamos a dizer que são dignos de verdadeiros rituais, mas o nosso único ritual é tentarmos sermos o mais livres que conseguirmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nota-se, inclusive, em certos elementos, como foi o caso da Rita, a vontade de expulsarem algo de si, a necessidade
--------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>de momentos como este para “gritarem!”, deitarem fora um forte suspiro de quem parece ter a garganta presa.</p>
<p>4 – Da brincadeira faço aprendizagem</p>	<p>[...] Com a mesma lógica de aliar um exercício prático, criativo e expressivo ao desenvolvimento de outras competências básicas, sugeri que nos aventurássemos na matemática através dos nossos corpos. Assim, começaram por se juntar segundo determinadas partes do corpo: 2 cabeças; 4 ombros; 3 cotovelos; De seguida, continuámos as somas através dos dedos: 20 dedos; 32; 48 dedos; 60 dedos; Por fim, formámos um círculo e escondemos as mãos; Uma pessoa ficava de fora; Eu contaria até 3 e aí todas as que estavam na roda deveriam mostrar, nas suas mãos, os dedos expostos a ditarem números. À pessoa que ficava de fora cabia a tarefa de contar todos os dedos, descobrindo assim o total de todos os números que ali juntávamos, de forma aleatória. Se o número total tivesse dois números, eu pedia, ainda, em determinados casos, que somassem os números restantes entre si. Outras vezes, propunha contas de dividir ou multiplicar, inspirada nesse número, levando a que as pessoas imaginassem situações concretas para conseguirem responder: Ex: 4 a dividir por dois = 4 pães para distribuir por 2 pessoas de forma igual= 2 pães; Ou: $4 \times 4 = 4$ grupos de 4 pessoas = 16.</p> <p>- Durante o exercício, todas iam fazendo comentários do género: <i>“Era mesmo disto que eu estava a precisar!”</i>; <i>“Preciso destes desafios”</i>. Estavam todas satisfeitas por estarmos a praticar a numeracia, ainda para mais de uma forma tão peculiar e coletiva, ao invés de se sentarem perante o papel a fazer as contas. Notava-se que se sentiam estimuladas, espicaçadas. [...]</p>
<p>5 – Debate</p>	<p>Nesta atividade, voltámos a sentar-nos e lançava-se o mote para a discussão: “O que entendemos por direitos? O que são?”</p> <p>Segundo o grupo, Direitos são:</p>

- Liberdade; - Necessidades (conseguir-se o que se precisa); - Expressão (poder exprimir-me); - Direito a ter uma vida melhor; - Igualdade; Habitação, Emprego, Saúde, Educação;

Aproveito para lembrar as nossas primeiras sessões em que havíamos discutido Cidadania e apontado alguns direitos a assegurar nas nossas sessões.

Continuámos a discussão até que a Carla, mulher que tantas vezes vagueando nos seus pensamentos e memórias vê o seu discurso descredibilizado, afirma: *"Direitos é esquerda"*. O restante grupo desata a rir e a considerar que esta tinha lançado mais um dos seus bitaites descontextualizada. No entanto, pedi para que ouvíssemos a explicação dela, uma vez que fazia todo o sentido que a tal aludisse. Prontamente, a Carla demonstrou estar a par de alguns assuntos políticos, explicando a sua afirmação ao mencionar nomes como Catarina Martins, Mortágua e mesmo o PS. O grupo, intrigado, quis, assim, saber um pouco mais sobre essa diferença de direita e esquerda. Tremi... ***Eu sabia que, inevitavelmente, falaríamos de política e procurei informar-me de forma mais consciente com antecedência, mas falar sobre a organização partidária e ideologias inquietava-me porque, por um lado, tinha consciência do muito que me falta para realmente entender todas estas questões, falando com fundamento, e, por outro lado, porque ficava ansiosa ao expor esses assuntos com medo que pudesse ser visto como "evangelização"*** ou, pelo contrário, pudesse estar a confundir ainda mais os entendimentos de cada uma. **Não queria influenciar, mesmo ciente de que a Educação não é neutra nem o deve ser... Não me abstive, contudo, desse desafio... reconheci que era importante, mesmo com as dúvidas que eu própria posso ter, contribuir para o debate. Sem receio partilhei o que havia estudado.**

Depois desta conversa, a Irina, que tem mostrado alguma necessidade de aprovação das suas atitudes intempestivas, diz: "Aqui entre nós, fica aqui, em quem acha que devemos votar?". Percebi que queria que a ajudasse a decidir por um voto mais justo. Aliás, mal começámos a falar em política e eleições a Irina foi das

participantes que não tardou a assumir a sua vontade de voto [...] denota-se que discute sobre política, tenta perceber qual a melhor opção, procura ouvir opiniões para orientar melhor a sua e, ao mesmo tempo, parece afirmar coisas para ver as reações e levar a confirmações ou viabilização. Ora, assim, quando ela me perguntou, diretamente, em quem devia votar a minha reação foi logo explicar que acima de tudo procurava ali partilhar dados sobre os quais pudessem ficar conscientes para tomarem sozinhas a decisão. Parecia que esperava que lhe dissesse o correto a fazer, demonstrando, perversamente, que confia no meu discernimento, de certa forma, ou que reconhece nele valor. Mas o grupo percebeu que, acima de tudo, importava informarem-se para uma tomada de posição mais crítica.

- Num outro momento, a Irina exporia também que o candidato que mais a convencia era "*aquele jeitoso de olhos azuis*", que, segundo ela, falava bem. Esse comentário deu para refletirmos sobre a importância de atentar para lá da forma com que os candidatos discursam. Era necessário analisar o conteúdo que, por vezes, podia ficar fragilizado com a débil oratória que, porém, conseguia ser muito ilusória. E aí falaram de como muitos falam com tanta convicção e não passa também de interpretação.

No decorrer do debate, compreendeu-se a indignação que contamina os discursos destas mulheres que, contudo, resvalam sobretudo em **argumentos de distanciamento "Nós" e "Eles"**, **encarando as questões políticas e partidárias com pessimismo, algum conformismo e enfoque nos problemas.** Por parte das participantes mais ativas houve facilidade a apontar problemas, expondo algumas situações em que se sentiam injustiçadas. [...] **Todavia, quando lhes peço o exercício contrário, ou seja, pensar em soluções, em vontades de mudança, parece que têm mais dificuldade a elencar. Aliás, aí colocam-se no lugar dos políticos e dizem " Não é fácil ser governante". [...]**

É de destacar, ainda, que todas estas mulheres parecem compreender a importância e a responsabilidade do seu direito a votar, ainda para mais sendo mulheres e em processo de alfabetização. Só na sequência do 25 de Abril todas as mulheres passaram a ter o direito ao voto bem como as pessoas tidas como

	analfabetas. Mesmo indecisas dizem que irão votar e não abster-se, o que nos leva a discutir os votos nulos/brancos. Há o reconhecimento do seu dever cívico e político.
<i>Análises finais</i>	
Um olhar sobre mim	<p>- Nos primeiros momentos da sessão fiquei inquieta por estarmos a encaminhar, muito cedo, para temas e discussões que havia pensado desenvolver numa fase posterior, parecia que me fugia de um qualquer enquadramento. Até que me apercebi que não faria sentido. Espontaneamente e da forma mais sincera possível, o debate surgia da informalidade alheia a qualquer planeamento; era genuíno e importava ouvir, dar-lhe espaço, mais que cumprir uma listagem e uma ordem pensada numa secretária de casa.</p> <p>- Como já tantas outras vezes aconteceu, também nesta sessão demos por nós a desvirtuar o que havíamos discutido no início como atividades para aquela sessão, por nos perdermos no prazer, na vontade e na necessidade que emergem no desenvolvimento de uma determinada dinâmica . Por segundos, pode ser frustrante não levar avante o que acharíamos que seria tão frutífero explorar com o grupo, o que, na nossa mente, levaria a momentos hilariantes e marcantes, mas depois percebe-se que nos soubemos escutar e respeitar o que pulsava no seio do grupo;</p>

Tabela de Observação participante 18ª sessão (14.03.2024) -Avaliação	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	10 Pessoas (9 participantes + Eu - 1 das participantes frequente pela 1ª vez esta sessão, aliás, entrou recentemente no projeto.)
<i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento/ Comportamentos Interpessoais	

<p>2- Breve reflexão</p>	<p>- A nova participante, Maria, veio experimentar a sessão, portanto esta primeira exposição contribuiu para que compreendesse um pouco não só o que aqui se poderia explorar como os moldes em que tal se desenrolaria, sendo instigada, logo ao início, a participar na discussão do plano da sessão.</p> <p>- Perante as propostas expostas, uma participante focou-se logo no tópico "Avaliação", deixando já bem claro algumas das suas considerações sobre o projeto no seu todo: Antes de avançar para o que quer que seja, é necessário que lhes sejam dadas as bases; Não se faz uma construção sem o chão. Esta intervenção fazia antever que, de alguma forma, o grupo considerava importante (e até tinha ânsias) de debater algumas das suas perspetivas sobre estes meses e sobre os seus processos.</p> <p>- Percebeu-se que o grupo já reconhece a importância do momento "Aquecimento", destacando-o como necessário e entusiasmante. Todavia, ficam ainda reticentes a outras propostas quando duvidam se lhes poderá roubar tempo para o foco central "leitura, escrita e contas" (eis o mantra). Assim, deixaram claro que depois do aquecimento gostariam de ter um pouco mais de tempo para explorarem essas competências básicas.</p>
<p>3- Aquecimento; preparação prática</p>	<p>Procurei não alongar muito o aquecimento, mas torná-lo, igualmente, energizante, descontraído e animado. Todavia, no decorrer do aquecimento sinto que o grupo, na verdade, nem se inquietou muito com a questão do tempo e que realmente estavam todos envolvidos. Não senti ânsia por voltarem a sentar-se e desatar a escrever, estavam realmente a aproveitar aquele momento inicial para despertarem e se reconectarem consigo e uns com os outros.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respiração individual e em grupo, experimentando a proximidade e o toque: Relaxar com música e sintonizar as respirações. » Esta primeira proposta visou proporcionar um momento em que cada um se pudesse voltar um pouco para dentro, estar consigo próprio e abstrair-se um pouco de todas as distrações. Num segundo momento, pretendeu incentivar a uma certa coesão de grupo, unindo-nos ao som de uma respiração conjunta. A cada expiração demos um

	<p>passo à frente, juntando, progressivamente, os nossos corpos, ao ponto de formar um círculo sem espaços, em que as pessoas se abraçavam inspirando e expirando em simultâneo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Articulações: Este segundo exercício visou ativar diferentes partes do corpo, mexendo-as num sentido e no seu oposto. Pretendia-se, assim, que se tomasse uma maior consciência corporal e se convocasse a totalidade do corpo para uma aprendizagem que se pretende integral. 3. Levantar e baixar os braços em x tempos e alternando entre inspiração e expiração: Trata-se de um exercício rápido, mas que coloca a respiração acelerada, aumentando a nossa pulsação cardíaca, arrebitando-nos. Com meia dúzia de repetições, impulsiona-se o grupo. 4. Evitando a comunicação verbal, organizar o grupo segundo: Ordem alfabética dos nomes; Alturas; Idades; Este exercício visou uma autogestão do grupo de forma silenciosa. Tiveram que se organizar, partilhando informações sem recorrer à palavra. Era necessário informar sobre datas de nascimento, ajudar na compreensão das letras de cada um dos nomes... 5. Espelho: Liderança; cooperação; ritmo; atenção; Esta dinâmica foi a mais animada, levando o grupo a ficar com calores e todo excitado. Em pares, colocados frente a frente, tínhamos de reproduzir exatamente o que o/a nosso/a companheiro/a fizesse, como se fóssemos o seu reflexo. Com música a tocar, deixámo-nos levar pelo ritmo do que ouvíamos e era como se dançássemos em conjunto. <ol style="list-style-type: none"> a. Conseguia ouvir os risos de pessoas que, habitualmente, não fariam par. Riam da coreografia que pareciam criar, riam dos seus movimentos e de se verem frente a frente a soltar o corpo. b. Não estavam sozinhos, expostos, a movimentar o corpo ao ritmo da música; deixavam-se acompanhar por um par atento que via, aceitava e repetia. c. Entre várias competências desenvolvidas, nomeadamente, sociais e artísticas, destacava-se a cooperação, coordenação, musicalidade, liderança (...) Neste ponto, por exemplo, importava compreender que ser líder não seria ordenar um
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> - Jorge= Forte; - Maria= Batalhadora; - Jojo= Digna; - Marina= Prestável; Trabalhadora; - Carla= Forte; - Lídia= Empenhada <ul style="list-style-type: none"> ○ Como vêem as mulheres do grupo / Como encaram as pessoas do grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Qualidades: Empenhadas; esforçadas; querem aprender; trabalhadoras; pontuais; responsáveis; corajosas; atentas; - Pontos a melhorar: Falam umas por cima das outras; Nem sempre se escutam ou falam, devidamente, na sua vez; <p>Apesar de toda esta caracterização, quando peço para retratarem numa imagem-estátua como percecionam a figura feminina, ou melhor, a ideia de MULHER, as suas imagens representam: mulher a maquilhar-se; lavadeira; a dançar o bailarico; a posar; Percebe-se, nesta dinâmica, que as suas perspetivas estão muito influenciadas pelas representações gerais associadas à figura feminina.</p> <p>De seguida, invertemos e o outro grupo passou a assumir o papel de escultor, tendo de debater internamente que ideias queriam retratar, e o outro grupo posicionou-se como as esculturas. Ouve-se então os escultores a propor ideias como: união; mãos dadas; círculo; dança; Nesta sequência, acabam por esculpir um grupo de mulheres, em círculo, de mãos dadas e a dançar o Malhão. <i>Uma vez mais, torna-se evidente as referências populares que contagiam este grupo de pessoas.</i></p>
<p>5 – Reflexão coletiva /Avaliação Crítica</p>	<p>Antes de seguirmos de Erasmus+, considere que seria importante refletir conjuntamente sobre estes meses e fazer uma breve avaliação do “Percurso de Cidadania”, onde se insere este projeto e em que todos participam. Considerei que, antes de toda a experiência que teríamos a oportunidade de vivenciar, que, por si mesma, teria os seus altos e baixos, seria necessário pensar, de forma mais crua e imparcial, sobre este percurso. Todavia, quando se procura fazer um balanço das atividades e dos projetos a tendência do grupo é generalizar e fugir, um pouco, do que considera que pode ser visto como algo negativo. Isto é, criticar passa por analisar de uma forma reflexiva e, perante os pontos menos positivos, o grupo considera que a crítica pode ser</p>

entendida como algo pejorativo, portanto, parece uma saída mais fácil, à partida, resignar-se com “Está tudo bem”.

Pontos positivos:

- Todas apontam que, desde a entrada no “Percurso”, já foram aprendendo muita coisa. A Rita, que é uma das mais antigas, ainda refere que tem ajudado a relembrar aprendizagens que, com os anos, foram ficando esquecidas e a continuar a praticar, expondo, assim, a necessidade de esbater um analfabetismo regressivo;
- Uma vez mais, referem que tem resultado muito bem a divisão de grupos: grupo de iniciação e grupo de aperfeiçoamento, uma vez que ajuda a que cada um possa ir ao seu ritmo e possibilita uma melhor adequação às diferentes necessidades.

Contudo, à medida que vão discutindo vão mencionando alguns aspetos que consideram menos positivos.

Pontos a melhorar:

- Consideram que é preciso ter mais professores em cada sessão, para que, de certa forma, seja possível um acompanhamento mais individualizado ou pelo menos mais presente;
- Especulam sobre a falta de entendimento entre alguns dinamizadores, apontando que seria preciso uma melhor organização/ articulação entre todos;
- Sentem que, nem sempre, conseguem dar continuidade aos seus trabalhos: O que começam a desenvolver, por vezes, deixam a meio para atentar a outras coisas, ou quando dão por ela já se levanta outro tema, não tendo conseguido terminar os pressupostos do anterior. Neste ponto, importa salientar que algumas participantes frequentam as sessões de segunda e de sexta que, sendo relativamente repetidas, como, aliás, observam, servem, precisamente, para que tenham mais tempo para dar continuidade aos seus trabalhos. Ou seja, se por um lado apontam que as sessões acabam por ser repetidas – o que é natural, porque há

	<p>então, como preferiam que os mencionasse. De imediato, sem entender bem os contornos do relatório, muitas das participantes dizem para colocar os seus nomes verdadeiros. Depois, explico que o trabalho será público e lido por outras pessoas. A partir daí, tenho logo uma participante que diz para me referir “ao grupo”, como um todo, não especificando. Contudo, isso para mim seria anular as individualidades que enriquecem o grupo, o papel de sujeito que cada um daqueles elementos assume nas sessões e no projeto. Assim, tendo na segunda aprendido o conceito de Pseudónimo, proponho que inventemos uns, que cada pessoa tenha um nome fictício. Uma ideia que logo agrada o grupo que não hesita a pensar nos nomes que mais lhes atraem. Surge, assim, uma primeira possibilidade.</p>
<p><i>Análises finais</i></p>	
<p>Observação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Já tem dado para perceber que algumas personalidades vão-se influenciando, demonstrando como as interações têm despertado determinados traços das pessoas. - Tenho procurado inserir atividades diferentes na sessão, experimentando propor dinâmicas que envolvam cada vez mais o corpo, o movimento e voz e que instigue à criatividade e à liberdade de ser e estar com o outro. Consciente de algumas resistências iniciais e como, por vezes, restringem demais a aprendizagem à leitura e escrita bem como aos cálculos, tenho proposto ao grupo com cautela e com o seu devido tempo, percebendo que vou encontrando um grupo recetivo a tal experienciar, que com isso se anima euforicamente e que, inclusive, começa a compreender os seus benefícios.

<p>Tabela de Observação participante 19ª sessão (28.03.2024)- Avaliação</p>	
<p><i>Composição dos Participantes</i></p>	

Número	13 Pessoas (7 Adultas aprendentes+ 5 elementos da equipa pedagógica + Eu)
<p><i>Desenvolvimento das atividades</i> Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento/ Comportamentos Interpessoais</p>	
1- Check-In	- Chegada muito desfasada das pessoas, sendo que parece que carregam consigo uma energia alienada, dispersa...
2- Breve reflexão (ida ao Teatro)	<ul style="list-style-type: none"> - Assustaram-se com as armas; - Uma participante considerou que a peça foi “demasiado séria”; - Momentos mais ligeiros e despassarados como a cena dos protagonistas a beberem cervejas foram os que mais marcaram/entusiasmaram as participantes; - A Bernardina partilha que se identificou com o representado, uma vez que vivenciou, na primeira pessoa, a guerra na Angola; - A Rita demonstrou-se um pouco incomodada com o peso do tema exposto, afirmando que há coisas que deveriam ser esquecidas... Este ponto de vista leva à reflexão sobre “Esquecer ou Recordar?” Quando esquecemos o passado não tenderemos a repeti-lo? - A dinamizador voluntária, L., tendo como referência outras peças da companhia, diz que esta teve menos qualidade, não estando adequada para agradar a diferentes públicos; <ul style="list-style-type: none"> - Ainda assim, esta experiência suscitou o interesse e discussão no grupo que se mostrou atento e envolvido; - Chamei a atenção para alguns elementos teatrais; <ul style="list-style-type: none"> - Destacaram bastante os adereços como garrafas e cigarros, perguntando “O que estavam a beber era mesmo cerveja?”;
3- Sobre Erasmus +	<ul style="list-style-type: none"> - Nota-se algum cansaço por parte de alguns elementos, nomeadamente, a pouca paciência perante os comportamentos, por vezes, distrativos de Carla; - Perante o questionário de avaliação da experiência de Erasmus+, Rita sussurra “Para não magoar ninguém nem sei o que dizer”; - Bernardina, em relação às sessões em EPAPU, afirma que reproduzir aquelas aulas seria “ouro sobre ouro”;
4 – Convívio	- Mortiço; desconectado;

	<p>- Se calhar não deveria ter havido a sessão/convívio esta semana. Pouco tempo tinha decorrido da nossa chegada, pelo que ainda se sentia algum cansaço que parecia deturpar e exacerbar ainda algumas memórias e emoções. Muitas sensações incómodas estavam ainda à flor da pele, ressentindo-se de dias de intenso convívio.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela de Observação participante 20ª sessão (04.04.2024)	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	9 Pessoas (8 participantes + Eu)
<i>Desenvolvimento das atividades</i>	
Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento/ Comportamentos Interpessoais	
1- Check-In	<p>- Sinto ainda no ar resquícios do Erasmus+, com a chegada e a ausência de alguns elementos. Vêm menos faladoras e é possível intuir algumas preocupações nas cabeças que se expressam em caras cansadas e fechadas. Da Páscoa também pouco partilharam, revelando-se uma celebração que vai perdendo a sua importância.</p> <p>Sente-se que a chegada tardia de alguns elementos, com uma energia mais agitada, parece incomodar algumas pessoas pelo que sinto a necessidade de esfriar alguns ânimos.</p>
3- Aquecimento	<p>Tornou-se premente não “perder” muito tempo na conversa confortável, sentados na mesa, cada um por si. Urgia a meu ver passar para a ação e uma ação coletiva, em que todos interagissem e se relacionassem de uma forma positiva e descontraída. Era importante deixar de lado, por instantes, a palavra: serenar, encontrar-se e situar-se para se abrir à possibilidade de uma interação igualmente desprovida de qualquer contaminação externa.</p> <p>Começámos, assim, por sentir quanto tempo duraria um minuto? Como é que uma mesma unidade numérica, 60 segundos, seria</p>

sentida de formas diferentes por cada um de nós. Cronometrei e, passados 15s, tinha algumas pessoas a levantar o braço, considerando que o tempo já havia sido atingido. Outras seguiam inseguras e entreolhavam-se; um outro abstraía-se de tudo e contava para si. Progressivamente, antes do tempo estipulado, as pessoas iam levantando o braço e não tardariam, depois, a fazer pressão para que o último elemento também levantasse, considerando a sua demora como prova de que não havia compreendido o exercício. A verdade, é que foi este elemento que ficou mais próximo dos 60 segundos, levanto o braço aos 58s.

Na sequência deste exercício, refletimos sobre o facto de cada um ter um ritmo diferente, de sentir o tempo de formas diferentes e agir em concordância com isso. Falámos sobre o facto de muitas delas serem ansiosas e, portanto, 1 minuto teria de passar rápido, em contraste com o colega que se manteve tranquilo na sua respiração e confiante até perto do 1 minuto. Algumas comentam que, na verdade, não estavam certas de que o tempo em que terminaram fosse, efetivamente, 1 minuto, mas que se deixaram influenciar pelo que foram vendo do grupo- acabam por se precipitar.

Este é uma primeira “provocação” para, em círculo e juntos, refletirmos sobre a necessidade de compreendermos e respeitarmos o tempo do outro, a vivência do outro; a dificuldade de gerir, num grupo, ritmos tão distintos e energias, por vezes, tão díspares; e também uma oportunidade para melhor nos conhecermos.

Seguimos, depois, para um momento de **ativação dos vários sentidos**. Fechámos os olhos, respirámos, acalmámos e, sob as minhas orientações, fomos despertando a atenção para o que conseguíamos: saborear, ou o que gostaríamos de estar a provar: Houve quem dissesse que imaginava uma pastilha elástica, chocolate ou até um beijo na boca; cheirar; tatear: tocando no nosso próprio corpo, redescobrimo este toque em nós mesmos- e foi engraçado perceber que esse toque não é orgânico nem habitual; abraçar-nos, massajar a nossa cara, apertar as nossas pernas, tocar no nosso peito, parecem ações estranhas, munidas de um certo pudor;

escutar:

Nesta sessão, dei especial destaque a este sentido, o da audição, percebendo a necessidade de realmente nos ouvirmos, de realmente escutarmos o que está à nossa volta- algo que se tem revelado uma fragilidade do grupo;

Fizemos silêncio e ouvimos dois áudios distintos:

<https://soundcloud.com/bernardo-bourbon/ambiente-cidade-do-porto-30-de-marco-de->

[2020?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing](https://www.youtube.com/watch?v=dud4D6PeHqQ) = o primeiro bastante concreto, representava o *soundscape* da cidade do Porto no tempo do confinamento pela covid 19;

O segundo (<https://youtu.be/dud4D6PeHqQ?si=0yR4AZfJZahZ4qo>), apesar de partir de algo concreto, uma porta, pelas suas distorções, rapidamente resvala para uma composição mais abstrata.

O primeiro impulso do grupo foi falar, dizer em voz alta os seus palpites sobre o que ouvia, ao invés de parar verdadeiramente para ouvir e debater depois, como era a premissa;

Depois, em relação ao primeiro áudio, o grupo foi bastante claro no que considerou ouvir, detetando sons de estrada, de carros, de pássaros (...) um ambiente, essencialmente, citadino mas relativamente sereno. Ninguém, inclusive eu, conseguiu ouvir para lá destes sons que mais se destacavam de forma evidente e com os quais rapidamente estabelecíamos associações.

Por sua vez, a escuta do segundo áudio suscitou mais estranhamento e reações de surpresa: Afinal o que era isto que estamos a ouvir que parecia tão óbvio e depois passou a ser difuso?; Houve risos, houve dúvidas se realmente se teriam ouvido algo em concreto. Contudo, foi a vez que mais se deixaram levar pela imaginação e mais sugestões distintas foram surgindo. Uns tinham conseguido perceber um som, outros referiam que seria outro. Uns diziam que era possível ouvir uma galinha, outros falavam em motores...

Este exercício foi inspirado nas ideias de Salomé Voglin que refere que *ouvir é um exercício participativo em que o sujeito produz o significado do que ouve*. Ora, era exatamente isto que se pretendia: levar a que cada um dos elementos participasse na construção do que ouve, que compreendesse que, muitas vezes, o que ouvimos tem várias interpretações e que temos a liberdade de “ver” em determinado som o que quer que sejamos capazes de imaginar;

Este exercício, paralelamente, levou o grupo a refletir sobre a forma como somos escutados uns pelos outros e a facilidade com que as nossas mensagens podem ser deturpadas consoante o que pensámos ter ouvido. Discutem o problema de se ouvir algo e ir contar a alguém algo que, no fim, não foi o que foi dito; A Marina tenta perceber por que é que algumas pessoas tendem a dizer-lhe “Não foi isso que eu disse”, como se o que ela ouvisse e entendesse não fosse verdadeiramente o que aquelas pessoas haviam dito. Porquê dessa discrepância que parece acontecer com mais do que uma pessoa?; Ouvir seria acrescentar um ponto; ouvir seria não entender o significado do que é dito; ouvir seria entender outra coisa; Debatem a fragilidade da comunicação, suscetível a tantos mal-entendidos; Explicam que nem sempre param para ouvir e falam na vez uns dos outros porque ficam na ânsia de responder antes que se esqueçam

	ou antes que respondam a mesma coisa e depois fiquem sem o que dizer.
<p>4 – O todo com as partes</p>	<p>Nesta parte, focámo-nos em dinâmicas de grupo para um melhor entrosamento das partes com o todo; Pela experiência resultante da vivência destes exercícios simbólicos procurámos retirar ideias importantes relativamente às interações sociais e ao próprio grupo;</p> <p>A dinâmica das moléculas de água foi bastante breve e serviu para agitar o grupo, refletindo sobre temas profundos de forma muito simples: Alguns elementos iam saindo, à vez, do círculo e os restantes elementos do mesmo deveriam reajustá-lo para que colmatasse o vazio deixado. Isto obrigava a uma constante reorganização do grupo, que este fosse flexível o suficiente para gerir e balancear a mudança. Em torno dela surgiram assim reflexões em torno da inclusão e exclusão e do impacto que uma pequena ação influencia o todo, exigindo deste capacidade de adaptação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando perguntei ao grupo o que tinha retido deste exercício foi interessante notar que se limitaram, à partida, a descrever o mesmo, ou seja, a relatar o que se passou, ao invés de reter do mesmo uma intenção, um objetivo, uma mensagem para lá da parte objetiva do seu fazer. - Para demonstrar de forma mais óbvia o que tínhamos vivenciado, decidi ser mais direta, recorrendo à simulação de uma ação oposta à que estávamos a tentar criar. Assim, quando uma participante saiu da roda e, depois do grupo reajustado, ela procurou voltar a entrar, eu impedi essa entrada, obstaculizando-a. Nesse momento, o grupo compreende que, na verdade, estávamos ali a retratar muito mais que um mero movimento infundado de corpos. O inquietante para mim surgiu quando essa participante que deixei de fora referiu que achava que esses tipos de discriminação em grupo apenas aconteciam com as crianças. Achei então interessante demonstrar-lhe outra forma de excluir sem ter de diretamente me colocar à frente dela. Juntei-me, assim, a um pequeno grupo e comecei a falar sobre um tema aleatório. Pedi, depois, que essa participante entrasse e nesse exato momento calei-me. Não a pus a par da conversa que estávamos a ter e tudo o que ela dizia eu desvalorizava. Fez-se luz no grupo, sentiu-se.

Estavam ali a ver uma clara situação de exclusão sem sequer ter sido necessário um movimento físico tão intrusivo como o anterior- sutil e tão forte...

- Seguimos para um breve exercício de confiança de grupo. Mantivemos o círculo e, de um lado ao outro, de olhos fechados, uma pessoa atravessá-lo-ia, sendo amparada com um abraço por outra pessoa. Não estranhei quem se dispôs logo a experimentar: Carla e Jojo, seguiam, de forma mais ingénua, pela imprevisibilidade do que poderiam encontrar. Eu própria fechei os olhos e tive o grupo a guiar-me e a amparar-me, depois de ter percebido as diretrizes deste exercício.
- Pedi depois que se juntassem a outra pessoa e tentassem perceber, em conjunto, qual a “distância de segurança” que as separaria. Constatou-se que algumas pessoas não se sentem à vontade com a grande proximidade, especialmente, claro, quando ainda não estabeleceram nenhum laço com a pessoa em frente, deixando-as desconfortáveis. Outra participante optou por um maior distanciamento em relação ao seu par por este ser homem, considerando ser necessário estabelecer essa linha de “respeito”; Outras arriscaram numa proximidade que roçava o toque, sentindo-se à vontade uma com a outra. No fundo, viam de forma concreta no espaço o grau de cumplicidade e de à-vontade que vão tendo uns com os outros, bem como os seus próprios limites- Perceberam que é necessário respeitar o espaço de cada um e, bem, há pessoas que se sentem melhor com mais espaço que outras. Uma vez mais, estávamos aqui a incidir em respeito, em limites, em individualidade e coletivo, em conhecer o outro para conseguir interagir com o mesmo; conhecer-se a si para se poder dar a conhecer; compreender as razões por detrás de algumas posturas mais impulsivas ou intuitivas;
 - Com estes pares incitei a que se estabelecesse um curto diálogo, criado a partir de palavras associadas. Isto é, havia o elemento A e B e, à vez, cada um diria uma palavra que teria de estar relacionada com a que ouvira. Este exercício pretendia que cada um falasse na sua vez e que estivesse efetivamente atento ao

	<p>que era dito pelo outro, de modo a ir ao encontro do mesmo; Ao reproduzir, no fim, todo o conjunto de palavras que haviam sido referidas estimulava também a memória.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terminámos este conjunto de dinâmicas de grupo com um desafio que exigia a cooperação e entreajuda. O grupo tinha 10 minutos para completar o desafio. Durante esse tempo teriam de, em pares: escrever no quadro uma frase que eu ditaria; enunciar sinónimos e antónimos para 3 palavras elencadas; fazer uma soma matemática; criar uma imagem corporal a partir de determinado conceito proposto. Era regra: O grupo deveria estar dividido em pares, sendo entregue a cada um deles uma atividade específica= uma decisão que obrigava o grupo a fazer a melhor gestão das fragilidades e potencialidades de cada um dos elementos, conciliando-os da melhor forma. Só se avançava para outra atividade quando a anterior tivesse sido bem-sucedida; Era considerada bem-sucedida uma atividade que tivesse sido resolvida por ambas as pessoas do par, num trabalho colaborativo; todas tinham de estar envolvidas na solução (não se pretendia que apenas uns poucos assumissem a liderança e o comando do saber, mas procurassem trabalhar em equipa, auscultar o outro) + apresentassem a resposta correta; Eu pararia o temporizador sempre que concluíssem uma tarefa; <ul style="list-style-type: none"> ○ O grupo terminou ainda faltavam 4 minutos para o tempo terminar. É certo que houve algumas dúvidas e dificuldades, mas a pares e em diálogo com o grande grupo ajudaram-se e superaram. ○ A imagem pedida foi em torno do conceito “Liberdade” e as participantes fizeram um pássaro;
<p>5 – Escrita Reflexiva</p>	<p>Quando perguntei de forma muito vaga “O que é liberdade?”, muitos elementos responderam-me “é ser livre”. Respondiam, assim, a uma pergunta com o seu equivalente, deixando-nos num pensamento redundante que a nada de novo conduzia. Tive, assim, de fazer um esforço por ser capaz de esmiuçar a pergunta, descortiná-la, decifrá-la: O que seria necessário para me sentir livre? O que implica?</p>

	<p>Assim, referiram: A liberdade é=</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade; - Saber escrever; Escolhas - Conseguir pagar as despesas e passear; Deveres; - Fazer o que quero; Autonomia - Não ter obrigações; - Democracia - Independência; Sentir-me solta (Não estar presa a nada nem ninguém) - Paz; Amar - Revolução - Respeito - Ter tempo para si;
6- Fecho	<p>Numa palavra/ frase esta sessão foi...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestos; "Gosto de estar no quadro"; Entreatuda; Puxar pela cabeça /Desafio; Ver a liberdade na cara das pessoas; Motivação <p>Quanto à planificação das próximas sessões dizem, em jeito de brincadeira, "Seja livre para continuar a propor como tem feito"</p>

Tabela de Observação participante 21ª sessão (11.04.2024)	
<i>Composição dos Participantes</i>	
Número	8 Pessoas (7 participantes + Eu)
<i>Desenvolvimento das atividades</i>	
Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento/ Comportamentos Interpessoais	

<p>2- Planificar a sessão</p>	<p>- Na sequência da discussão em torno do plano de sessão, o grupo constatou que nos restam poucas sessões até terminar o projeto, em junho. Fica inquieto a querer saber se darei continuidade à minha ligação com a APEFA;</p>
<p>3- Aquecimento;</p>	<p>Respiração em x tempo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expiração com suspiro, fazendo “derreter” o corpo, num relaxamento profundo; - Expiração com vogais, bem projetado, libertando tensões. <p>Despertar dos sentidos, 2ª parte: À semelhança da semana passada, o grupo foi desafiado a convidar os vários sentidos à sessão, para a aprendizagem e envolvimento integral; Contudo, desta vez a premissa era focada no percurso até à sessão, isto é, foram encorajados a recordar o que haviam cheirado, saboreado, ouvido, tocado e visto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na parte sonora, destacaram o barulho do trânsito; na parte do paladar fizeram referência ao que haviam tomado de pequeno-almoço; os cheiros variaram entre a poluição e o que comeram; houve quem usasse a expressão “provar o cheiro” ou “cheiro a fresco”, mesclando, assim, sentidos; - O foco, todavia, foi a visão, o sentido que, frequentemente, privilegiámos. Fomos desafiados a olhar bem para o espaço, escolher um objeto e, dando pistas, levar-nos a adivinhar o que estaríamos a ver. Fugiram um pouco da ortografia e privilegiaram pistas mais ligadas com as características dos objetos [...]
<p>4 – A ditadura no corpo</p>	<p>Exercício de forças: Na primeira proposta desta categoria, pedi ao grupo para se dividir em pares, um elemento de costas para o outro. Ao elemento de trás cabia a tarefa de puxar pelo da frente, não deixando que este, por sua vez, fugisse dos seus braços. Pouco depois, trocavam.</p> <p>- Este exercício provocou muitas gargalhadas no grupo porque, em muito pares, acontecia de haver elementos que nem um passo em frente conseguiam dar. Por outro lado, havia casos de pessoas que rapidamente se desprendiam, dado o desequilíbrio de forças;</p> <p>No final, esta experiência permitiu que o grupo se debruçasse sobre a vontade de querer ir em frente, de querer avançar, e ter algo que lhe prende, que lhe puxa para trás, causando a sensação de frustração e impotência. Fizemos o paralelismo com a falta de</p>

liberdade, percebendo que com esta experimentação física sentimos no corpo o que tantas vezes nos aperta no peito, amargura o coração e pesa nos ombros. Refletimos sobre opressão, sobre ditadura e censura. Alguns elementos partilharam connosco momentos da vida em que também se sentiram presos, incapazes de avançar, desabafaram que, diariamente, há algo que os limita (por vezes, coisas tão simples como o tempo e o espaço). Outra participante (Marina, como já tem sido habitual) confessa que, muitas das vezes, o que lhe prende são os seus próprios pensamentos, os seus próprios julgamentos, fundados em ensinamentos ou em considerações que foi ouvindo sobre Certo e Errado. Expõe, uma vez mais, a sua incapacidade para dizer "Não!" e como isso a condiciona a ser inteiramente ela e fazer o que realmente pensa e quer sem estar preocupada com a opinião dos outros. E esta questão parece agitar o grupo que, na maioria, revela que a opinião alheia tem impacto nas suas ações ou, pelo menos, na forma como avaliam as suas próprias ações. Mas, prontamente, a Bernardina não hesita em se opor a essa atitude, afirmando que está numa fase da vida em que já nada disso importa e que se algum amigo levar a mal o seu "Não" é porque não era amigo, assim como ninguém tem a ver com a sua vida. Foi delicioso este confronto de perspetivas, de atitudes e, no fundo de personalidades. Pareciam estar frente a frente dois opostos, mas que se precisavam de complementar.

- Nesta secção de exercícios ainda houve tempo para nos inspirarmos, de novo, no Teatro-Imagem. Assim, o grupo organizou-se para retratar a Ditadura por meio de um quadro que, depois, por iniciativa do mesmo, deram vida.
 - o Fizeram a imagem de um grupo de 3 pessoas reunidas na rua, duas amigas num café e um homem sozinho com a boca tapada, juntamente havia um polícia da PIDE a circular. Quiseram demonstrar como era proibido reunir e como todos eram presos, assim que também se opunham, exceto o que se mantinha calado e isolado.

<p>5 – Escrita/ Desenho Temático</p>	<p>Nesta última atividade propus uma certa diferenciação pedagógica. A Carla e o Jorge faziam um desenho alusivo à revolução; A Carolina ficaria comigo a trabalhar a palavra geradora “Ditadura”; A Maria, Sónia, Bernardina e Marina debruçar-se-iam sobre um desafio para a escrita.</p> <p>O desafio era o seguinte: Quais as 5 coisas (algo vago) que a vossa sociedade ideal deveria ter? E quais as que deixariam de fora enquanto elementos perturbadores de uma boa sociedade? Deveriam decidir em grupo, debatendo várias possibilidades.</p> <p>Ficaria de fora: Racismo, Ditadura, Guerra, Fanatismo; Fome;</p> <p>Essa sociedade teria de ter: Liberdade, Saúde, Paz, Responsabilidade, Trabalho, Habitação, Educação e Transportes; = que no fundo são igualmente as suas necessidades.</p> <p>- Este exercício foi inspirado num que tive oportunidade de experimentar no curso “Educação não formal e Intervenção Social pela Arte” com a Doutora Inês Barbosa. No fundo, a sua prática incentivava o grupo a dialogar, a argumentar e a pensar nas suas utopias.</p>
---------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p align="center">Tabela de Observação participante 24ª sessão (09.05.2024)</p>	
<p align="center"><i>Composição dos Participantes</i></p>	
<p>Número</p>	<p>6 Pessoas (5 participantes + Eu)</p>
<p align="center"><i>Desenvolvimento das atividades</i></p> <p align="center">Reações e desempenho nas atividades propostas Motivação/Interesse/Envolvimento/ Comportamentos Interpessoais</p>	
<p>1- Check-in</p>	<p>[...] Nota-se que o próprio grupo se ressentia das faltas, sentindo desfalcado e como que a esfriar enquanto coletivo. Sente-se que a</p>

	<p>presença uns dos outros influencia, que sustenta a sua presença e participação. Ainda para mais, nesta sessão reconhecem o caráter coletivo, tornando-se ainda mais impactante a redução dos elementos presentes.</p>
<p>2- Calendarização</p>	<p>Com a definição das datas percebe-se, precisamente, o referido anteriormente: a G. Sente necessidade de reforçar que para se cumprir esses compromissos teriam todos, então, de comparecer a todas as sessões. Afinal, só seria possível ter algo a apresentar, dignamente, na segunda semana se junho se todos se responsabilizassem e não continuassem numa participação irregular que nos deixa a todos sem saber o que contar naquele dia.</p>
<p>3- Breve Aquecimento;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mesmo antes de dar início ao aquecimento, a Sónia referiu que tinha visto na televisão que realmente era muito importante treinar a respiração, sobretudo abdominal como vínhamos a fazer. Achei lindo este seu comentário porque revela a sua curiosidade e como encontrou ainda mais sentido para algo que vinha a fazer. As nossas atividades acabam por ressoar nos seus dias e vão-se tornando mais significativos. - No relaxamento fiz uma espécie de meditação guiada, levando, pelas minhas palavras, a que as pessoas se imaginassem um pássaro. Esse pássaro lindo estaria a partir em viagem; voaria por um céu infinito, com as suas asas ao vento, algumas das vezes a planar, outras no frenesim do bater de asas; até que a dado momento, as suas asas ficariam presas, não se conseguiriam soltar e sentir-se-iam a cair. Para o sentirem, apelando também ao tato, fui agarrando-as, fazendo força, enquanto as sentia a agitar os braços, numa inquietação, mesmo com os seus olhos fechados. - Ao abrirem os olhos, encontravam um par e voltavam a encontrar, em conjunto, a liberdade de voar, sintonizando o voo como uma dança. Sem música, movimentavam num ritmo próprio do par. - Enquanto se mantinham nessa pequena dança a pares (trio) comecei a cantar, à capela, a música <i>"oh Laurindinha"</i>. Ia fazê-lo a solo, mas mal disse as primeiras palavras, Irina e Carla juntaram as suas vozes à minha e senti-as, ao cantar, mais libertas nos movimentos. Não tardou a estarmos a cantar todos, ao ponto de me levar a redefinir o exercício: Juntámo-nos em círculo e em alto e bom som cantámos e entregámos o corpo aos movimentos similares a de um rancho.

	<p>Todos achámos que foi um momento bonito, poderoso e que, inclusive, poderia ser emotivo, se integrasse algum momento da nossa apresentação .</p> <p>-Nesta sequência, a Carla referiu que sabia mais músicas e não hesitou a canta-las; uma delas foi uma canção de embalar que me deliciou. Começavam a surgir novas propostas para a <i>performance</i>.</p>
<p>4- Improvisação</p>	<p>Roda de Personagens: Consideram que é sair da zona de conforto, que não é fácil idealizar outras identidades, agir e falar como tal; Realmente, tirando a Carla, nota-se a dificuldade de “saírem de si”, de fazerem de conta e assumirem outras posturas. Mesmo quando se diziam tristes nada mudava a não ser fazer um pequeno gesto de suposto choro no final... Mesmo quando se diziam cantoras, estranhavam se pedisse para cantarolar então uma frase. Riam-se na insegurança do que experimentavam e que lhes parecia estranho. Contudo, com orientação, deixaram-se levar por esse desafio complexo que, no fundo, é simular o que se é, se está ou se sente o que não se é, não se está e não se sente; o desafio de colocarem corpo, voz, palavra, ao serviço da mensagem ou ideia que querem transmitir. Por exemplo, se é uma personagem muito triste, uma frase banal deveria ser dita como se fosse uma dolorosa despedida. É um exercício de imaginação, de alteridade, de alavancar o saber desses estados e aplicar.</p> <p>- O exercício seguinte parecia bem mais simples, mas conseguiu deixar alguns elementos inquietos. Consistia em entrar num espaço, parar, olhar para toda a gente, dizer uma pequena frase ou fazer um curto movimento e sair. Servia para começar a treinar o grupo para essa exposição inerente à apresentação, para o colocar em situação e compreender como se sentiria.</p> <p>- Este momento terminaria com a grande improvisação deste dia. O mote era: apresentar o percurso de aprendizagem realizado ao longo destes meses, nas várias oficinas, ou apresentar as ideias-chave das oficinas como se fosse um programa de televisão. Deu-se o silêncio. Em todos via um ponto de interrogação: então, sem qualquer guião, estrutura ou material como fariam a partir do nada? O que fariam? O que cada um seria? Pareciam à nora e era compreensível... Noutros a dúvida era como materializar, como transmitir o tanto que foi estes meses numa breve improvisação.</p>

	<p>Como reter essa informação e como apresentá-la? O que fazer e dizer? Por onde começar?</p> <p>Percebi que tinha de dar mais orientações, uma base mais sólida a partir da qual pudessem começar a improvisar. Por mais que deixasse muita coisa em aberto para se aventurarem na alegria e brincadeira que é improvisar, seria necessário um guião com indicações basilares: quem seria o quê; sequência das suas entradas; objetivo da sua participação;</p> <p>Discutimos, assim, os alicerces da programação. Desde logo, o nome do programa. E foi super interessante ouvir a Irina a dizer “Vamos Aprender” e, depois, autocorrigir-se para “Estamos a aprender”.</p> <p>Surgiu assim: Marina desafiada a ser apresentadora, saindo da sua timidez e redoma; Sónia quis retratar o Aquecimento com foco na respiração, como se fosse uma professora de Yoga ou algo do género; Irina teria uma entrevista sobre a sua aprendizagem nos computadores e de que forma havia mudado o seu modo de comunicar (desde as cartas); Jorge seria um desenhista que, em poucas palavras, viria apresentar as suas obras, a partir dos temas geradores; A Carla seria a cantora.</p> <p>Canal de televisão: APEFA; Programa: “Vamos Aprender”, correção, “Estamos a aprender!”;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Genérico 2. Aquecimento 3. Entrevista 4. Artista e as suas obras 5. Momento musical 6. Despedida
<p>5- Brainstorming de ideias</p>	<p>- Reflexão sobre a improvisação: Que ideias pertinentes dali advieram para a nossa apresentação? O que gostaram de fazer/ver? Com o que se sentiram mais desconfortáveis?</p>

O grupo que, ao início estava relutante, disse que gostou da experiência e que dali muitas ideias poderíamos aproveitar. No entanto, os seus discursos repetiam frases como "*Mas temos de treinar*" ou "*onde me fui meter?*". Confrontados com o que seria a realidade da apresentação, pairava a ansiedade por repetir até se estar seguro do que fazer e dizer, ter tudo definido para não se sentirem naquele desamparo e embaraço à frente de desconhecidos e ainda a inquietação por saírem completamente da zona de conforto, por assumirem, como a Marina, um protagonismo a que não está habituada, uma posição de visibilidade que agitava as suas estruturas mais recatadas ou acomodadas;

- A partir da improvisação fomos percebendo uma estrutura que se vem a repetir. Ademais, fomos organizando possível material a ainda utilizar, ideias a experimentar, outras a aprofundar...

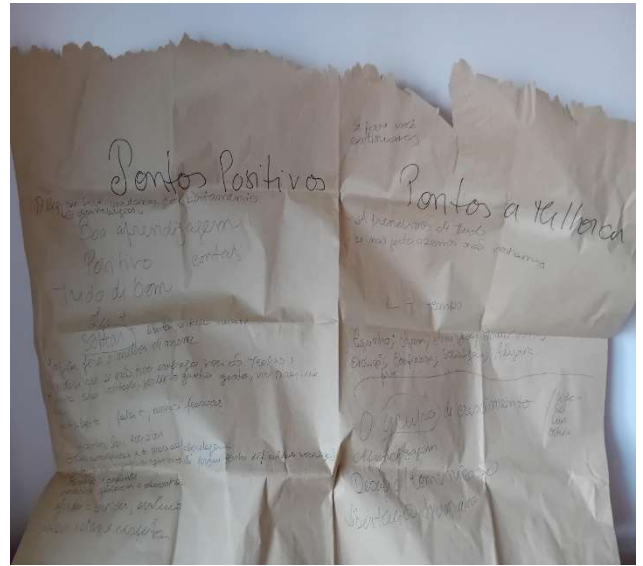
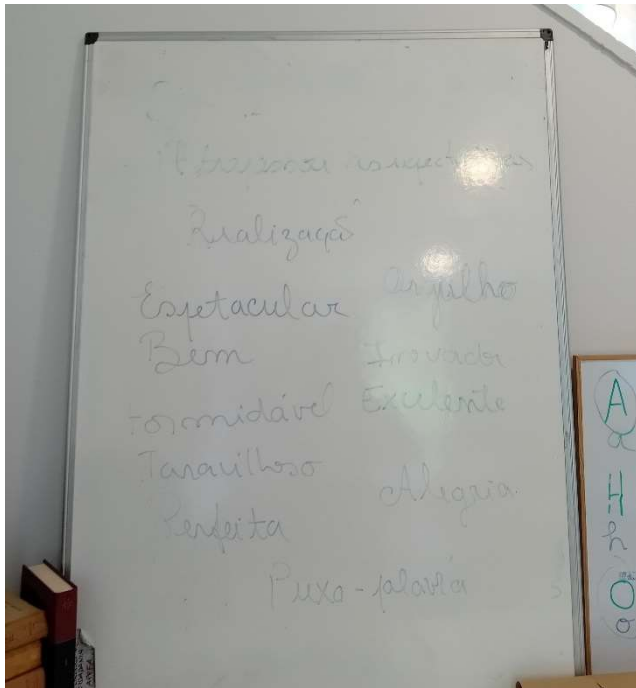
Foi bonito perceber, por exemplo, como a Sónia estava bastante ciente do ritmo de aprendizagem de cada um dos seus colegas, levantando propostas que pudessem ir ao encontro das pessoas numa fase mais inicial de alfabetização.

A Irina desresponsabiliza-se mais nesta partilha de ideias, sentindo eu que a perco quando são estes momentos mais especulativos (ela é mais de discutir casos concretos, debatendo a sua justiça). Não obstante, instigada, foi participando com alternativas, ainda que sempre procurando a aprovação das demais colegas e, à partida, desacreditado em algumas das suas próprias propostas.

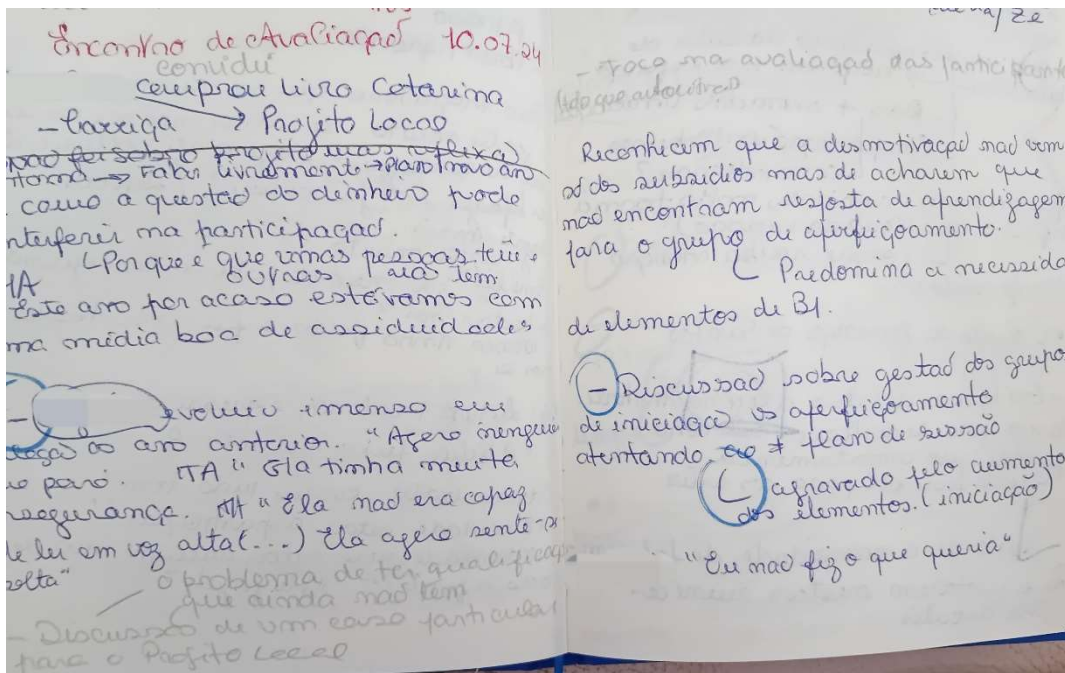
A Carla é pessoa de improviso, de dramatização, de fazer de forma espontânea e lúdica. Assim sendo, nestas divagações sente-se, tal como o Jorge, que tem mais dificuldade a formular um pensamento abstrato, tem mais dificuldade a acompanhar a lógica especulativa dos nossos discursos.

- Nesta etapa, o Jorge prosseguiu nos seus desenhos, fazendo, desta vez, alusão ao tema "Mulher". Inicialmente, queria fazer uma gata, mas acabou por fazer, até com imputes externos, uma mulher com cartaz e cravos, pela liberdade e conquista de direitos.

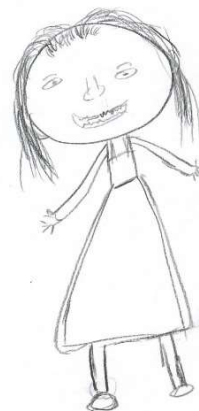
SESSÃO 32, ÚLTIMA SESSÃO: 27 de junho de 2024



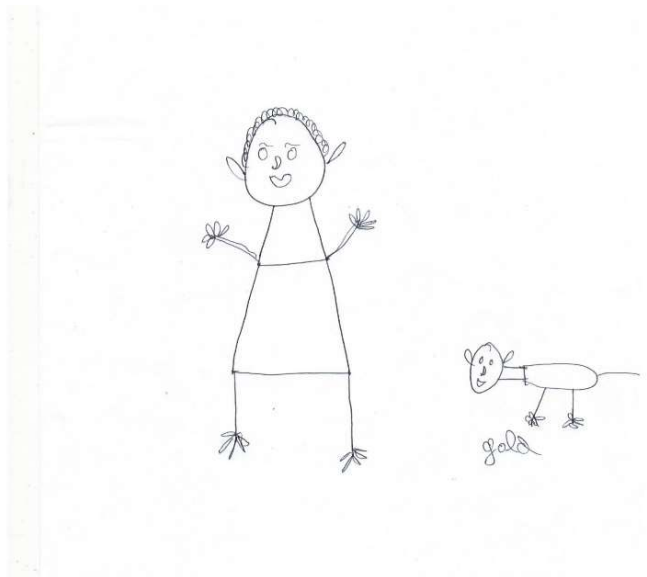
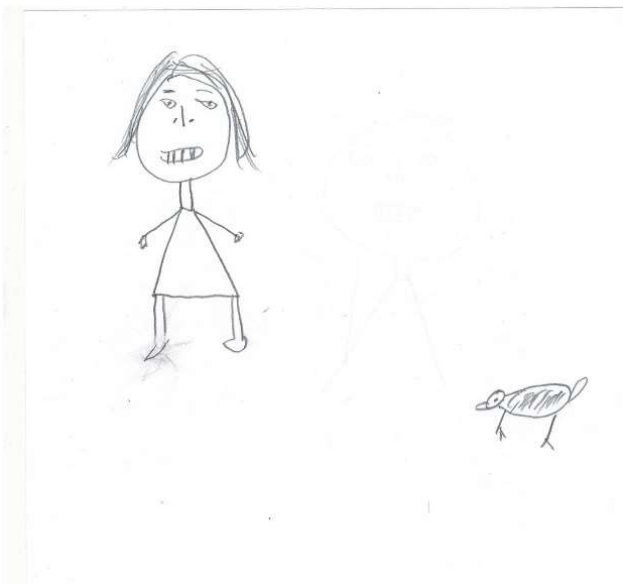
ÚLTIMO ENCONTRO DE AVALIAÇÃO COM A EQUIPA PEDAGÓGICA (10.07.2024)



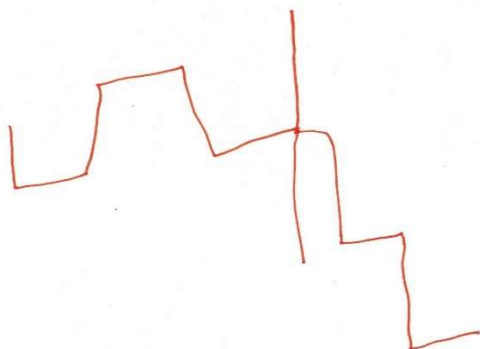
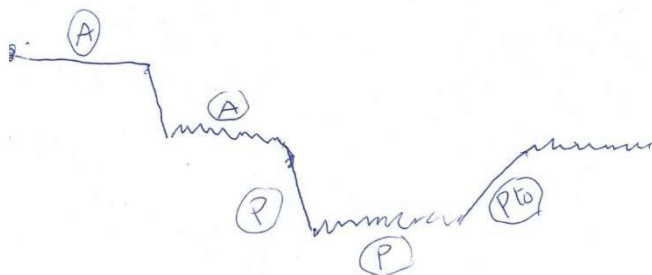
APÊNDICE G: AUTORRETRATOS E LINHAS DA VIDA



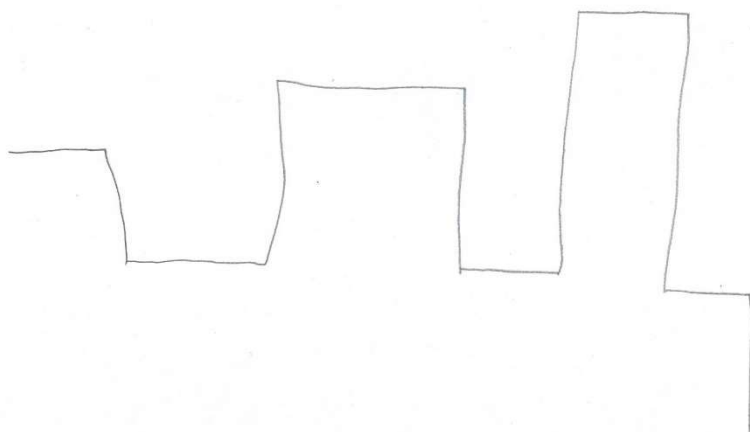
APÊNDICE G: AUTORRETRATOS E LINHAS DA VIDA



APÊNDICE G: AUTORRETRATOS E LINHAS DA VIDA



APÊNDICE G: AUTORRETRATOS E LINHAS DA VIDA



APÊNDICE G: AUTORRETRATOS E LINHAS DA VIDA



APÊNDICE H: ESPAÇOS DE PROJETO



1. Casa da Cultura de Paranhos



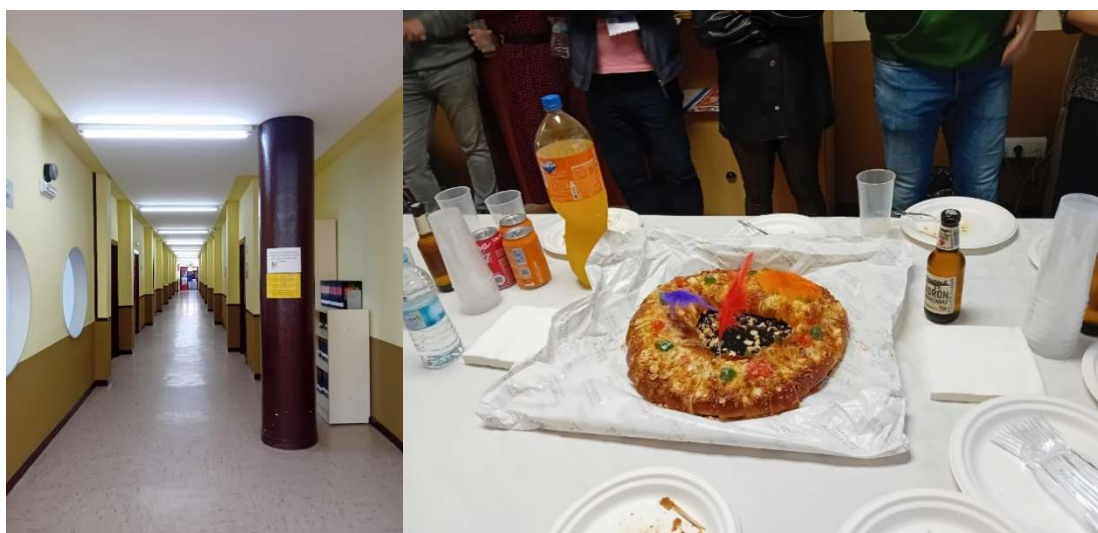
2. Gruta de Arca D'Água



3. Sede da APEFA

APÊNDICE I: REGISTO FOTOGRÁFICO ERASMUS+

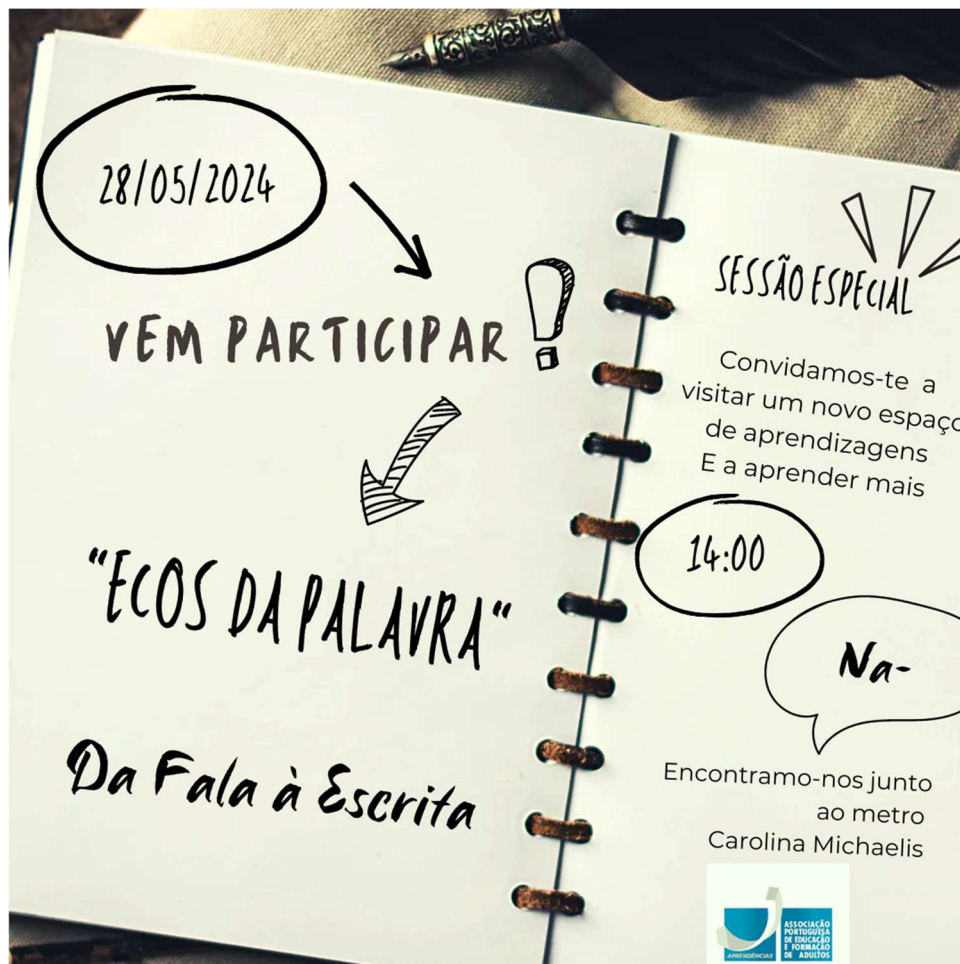
NOTA: POR UMA QUESTÃO DE CONFIDENCIALIDADE E INTIMIDADE, AS NOTAS DE CAMPO DE ERASMUS+, A LUGO, NÃO SERÃO PARTILHADAS NESTE RELATÓRIO.



APÊNDICE I: REGISTO FOTOGRÁFICO DE ERASMUS+



APÊNDICE J: ECOS DA PALAVRA



Planeamento da Futura Atividade

Reunião com o professor de linguística

Dia: 05 de março de 2024

Local: Numa sala da outra associação

Intervenientes: Eu, professor de linguística e a minha colega de mestrado Cátia, que surge aqui como mediadora, uma vez que está a desenvolver o seu projeto nesse espaço.

Reflexão sobre a reunião: Mesmo antes de nos encontrarmos com o professor foi bonito e motivador ver o sorriso com que eu e a minha colega nos encontrávamos, certas do significado da articulação que vínhamos ali propor. Falávamos convictas e empolgadas sobre as potencialidades deste encontro, acreditando, numa sinergia perfeita, nos argumentos que íamos encontrando, independentemente de ali nos apresentarmos sem saber ao certo o posicionamento de cada uma das entidades e grupos. A APEFA, na voz do grupo que acompanho e da equipa pedagógica, apoiou sem hesitar a ideia, predispondo-se a também receber a outra associação nas suas sessões e espaços e, quem sabe, combinarmos ideias. A associação que nos receberia também viu com bons olhos a colaboração, mas pouco parece ter-se envolvido e comprometido com a proposta que lhes havia feito por meio da minha colega, deixando-a sozinha a gerir a situação. Tinha perante mim uma colega que acreditou numa sugestão minha e que me ajudou a levá-la a cabo, estabelecendo os contactos, segundo o que avaliou ser a melhor confluência dadas as características do grupo que lhe havia descrito, e organizando o encontro. Pouco depois, juntámo-nos ao professor, que como tal ali não se intitula, uma vez que, apesar da sua longa experiência na docência, nesta associação, como na APEFA, os professores voluntários são igualmente tidos como participantes que contribuem para a troca de aprendizagens. Penso que a Cátia tomou a decisão certa ao ter escolhido este. O professor- assim o chamarei para me dar a entender aqui- recebeu-nos com uma enorme simpatia e receptividade; estava verdadeiramente disponível para nos ouvir e perceber de que forma podia cooperar no que havíamos idealizado. Estava realmente disponível para o diálogo e para pensar a proposta em diferentes moldes. Quis perceber como se imaginava a articulação, conhecer um pouco quem seriam os adultos aprendentes e compreender de que forma as noções de linguística podiam ser uma mais-valia para pessoas que estavam a desenvolver as suas competências básicas. Foi delicioso ouvi-lo! Falava com paixão sobre a sua área de estudo e revelava com entusiasmo como se sentia desafiado a pensar nesta colaboração. Compreendia o propósito e valorizava a iniciativa. Partilhou alguns entendimentos de linguística que vão ao encontro das especificidades do grupo da APEFA, comprovando, assim, estar sintonizado com os pressupostos da sessão conjuntar. Surpreendia-nos com curiosidades e com sugestões que nos aliciavam, aguçando a vontade de vislumbrar como seria toda aquela experiência com o grupo.

Ideias que surgiram da conversa:

- Cerca de metade das 7000 línguas existentes não se escrevem;

- A escrita é apenas uma representação da língua; as letras no alfabeto representam sons; na escrita chinesa representam ideias;
- A escrita não era essencial, muitos dos conhecimentos foram sendo transmitidos pela oralidade; Há que reconhecer que pessoas em processo de alfabetização sabem de linguística;
- Ir à escola pode ser um processo de inclusão como de exclusão;
- Quando se trabalha com a palavra, com a fala, é necessário saber de onde se vem;

Perspetivas futuras: A reunião terminou com o compromisso de juntarmos ambas as equipas para pensar melhor esta colaboração e o plano de ação para a sessão prevista. Discutiu-se a possibilidade de acolher os adultos aprendentes, levando-os a experienciar outros espaços de partilha de conhecimento na cidade, e promover uma sessão de linguística que fosse ao encontro da naturalidade de cada um, das suas experiências e do percurso individual de aprendizagem, visando, concomitantemente, favorecer um autoconceito positivo, por meio do reconhecimento e valorização do seu saber popular e quotidiano- compreenderem que são mais do que as suas competências de leitura e escrita, por serem reconhecidas e valorizadas as suas especificidades.

REUNIÃO com professor da outra associação + Cátia + Dinamizadoras APEFA

Data: 13 de maio 2024, pelas 11:30, após a sessão do grupo A

Local: Casa da Cultura de Paranhos

Descrição e Análise : Após a primeira reunião tida em março, finalmente conseguimos reunir com a data da sessão já agendada: Com 28 de Maio em mente, reunimos entusiasmados com a oportunidade de confluir num mesmo espaço instituições e projetos distintos. Eu e a Cátia estávamos empolgadas por, finalmente, após meses de mera especulação, de vontades combinadas, mas obstaculizadas por burocracias, pelo tempo necessário de diálogos, de reuniões, de decisões conjuntas, começarmos a concretizar o encontro dos grupos. Os “professores” vinham recetivos, alimentados pelo desafio que seria essa articulação.

Não obstante, o tema de conversa inicial não seria a sessão nem seria o grupo. Todos de faixas etárias próximas, reformados e a “dar aulas” em instituições como voluntários, rapidamente,

adentraram em conversas sobre a Educação. Refletiram sobre as mudanças, sobretudo despoletadas com o 25 de abril, fazendo questão de referir que não podemos olhar para as práticas de outrora com os olhos e moldes do presente. Notou-se a diferença entre os que haviam sido professores de escola pública e a professora de um colégio.

Outro assunto muito pertinente, até para a escrita deste relatório, que surgiu nesta sequência, foi a discussão de termos: aluno? Professor? Participante? Dinamizador? Mas afinal não estarão estas pessoas adultas a assumir o papel de alunas? E qual seria o problema? Não deverá a esse ofício estar relacionada a vontade de aprender, mas a capacidade de também ensinar na partilha? Não será professor aquele que, pelas suas competências e qualificações, partilha os seus saberes? Todos se mostram confusos quanto aos conceitos e eu e a Cátia confessamos que tem sido, igualmente, uma preocupação no nosso relatório. Como nomear? Não obstante, a voluntária F. refere que tem sentido uma preferência por parte dos aprendentes adultos em a chamarem por “professora”, e, muitas vezes, tal como aconteceu comigo, resvalam num “doutora”. Este comentário leva a que os outros dois professores reflitam sobre a motivação que se afigura para alguns elementos o facto de verem os seus percursos de aprendizagem orientados por alguém que saiba mais..., mas acredito que é possível reestruturar essas lógicas e criar relações de paridade com respeito, autoridade e amorosidade.

Só depois desta troca de experiências, vivências, Dilemas e pensamentos, que já longa hora tomaram, é que seguimos para o debate e planificação da sessão conjunta.

Começámos por nos debruçar sobre os contributos da sessão para o grupo APEFA:

- A importância de destacar a oralidade: muitas línguas não têm o código escrito + muitos destes adultos foram desenvolvendo a comunicação e as suas aprendizagens apenas pela oralidade, a palavra falada.
- Palavra é som. Fala-se como se ouve, escreve-se como se fala. A ortografia vai-se reajustando às mudanças da própria língua;
- Alavancar a experiência de Erasmus+; as diferenças linguísticas + as pronúncias + a evolução e os encontros das línguas
- Outros tipos de abecedário

- O exemplo dos lenços de namorados, escritos mesmo com supostos erros. Talvez essa ideia de “erro” venha de um lugar de poder, porque, na verdade, em certas pronúncias, essas formas de escrita estão corretas. Qual a referência?
- Evidenciar que todos sabem muito de linguística: desde a fonética, fonologia à morfologia e ortografia...
- Salientar que a expressão oral é a base, mas que a escrita não pode ser negligenciada, ainda para mais na contemporaneidade, porque facilita outros tipos de comunicação, ajuda ao registo e à preservação.

Depois foi lançado o desafio: O que poderá o nosso grupo da APEFA levar ao grupo da outra associação? O que poderá suscitar e instigar à “turma” de linguística?

- Dada a grande distinção de níveis de escolaridade entre os grupos das duas associações, houve alguma dúvida sobre o que o grupo dessa associação esperaria deste encontro...
- Centrámo-nos na troca de experiências de vida, de partilha de textos escritos pelos adultos aprendentes da APEFA;
- Como seriam dinâmicas em pares ou em pequenos grupos, direcionando as atenções para a sonoridade das palavras?
- Que dinâmicas de quebra-gelo promover, para esbater constrangimentos entre grupos?

Feedback final: das 11:15 até cerca das 12:45, mergulhámos de forma entusiasta e solidária na troca de ideias para uma sessão conjunta, pelos grupos, pelas associações, pela aprendizagem.

O professor saiu confiante e a fervilhar, disposto a reunirmos uma vez mais para os detalhes finais, garantindo um momento frutífero que fosse ao encontro das vontades e necessidades dos grupos e lhes proporcionasse uma sessão especial. Já eu e a Cátia saíamos motivadas e inspiradas. O coração parecia que aquecia e tranquilizávamo-nos, como se algo parecesse certo e bem encaminhado no meio do caos em que nos sentimos.

28 de maio de 2024, 14:30

- Encontro junto ao metro Carolina Michaelis pelas 14:00h

Presentes: 6 adultas aprendentes (uma delas que não participa nas sessões de quinta-feira) + 3 dinamizadoras voluntárias das outras oficinas

- **Disposição da sala:** A sala estava com as cadeiras a fazer um grande círculo como havíamos acordado, sendo que foi necessário fazer uma segunda fila de cadeiras. Uma sala espaçosa, no segundo piso, pronta para conferências e munida de material. Aos poucos foi-se enchendo de gente dos diferentes grupos.

- **Caraterização do grupo:** De repente, na sala, tínhamos dois grupos distintos juntos, duas associações em articulação. Houve a tendência natural de nos sentarmos ao lado de quem nos era próximo, no entanto o diálogo estabeleceu-se com todas as partes. O nosso grupo parecia entusiasmado com a surpresa do que dali poderia sair, reparando com atenção nos pormenores deste novo espaço que muitos diziam que já tinham por lá passado, nunca entrando, porém. O grupo da associação que nos acolheu foi entrando curioso, tanto relativamente a quem seríamos, mas também quanto à dinâmica que se desenvolveria. Eram pessoas, igualmente, mais velhas, diria que, a maioria, se não todos, seriam já reformados. Com o decorrer da conversa percebe-se, efetivamente, o que a Cátia me havia exposto: eram pessoas com amplas qualificações que iam discutindo entre si conhecimentos que também me passavam ao lado: ora sobre acontecimentos e factos históricos, ora sobre termos que desconheço e aspetos culturais que não me lembro de alguma vez ter ouvido falar. Ao ouvi-los a trocar ideias senti que pouco sei... penso o poderão ter achado os nossos participantes que se mantiveram com um ar atento de quem procurava absorver o momento.

- **Desenvolvimento da sessão:** o professor recebeu-nos com um sorriso no rosto e simpatia, sentia-se, claramente, que gostava de nos ter ali e que, tal como nós, estava expectante quanto ao nosso encontro. Percebia-se no seu olhar e procura constante de feedback que queria ir ao encontro das nossas expectativas, das nossas necessidades, ao mesmo tempo que nos queria envolvidos em torno de uma área que, notava-se, o fascina.

Cedeu-me o lugar para dar início à sessão com um breve aquecimento coletivo. Todos se levantaram dos seus lugares confortáveis e uniram-se numa só roda. Respirámos em conjunto 3

vezes. À terceira expirámos um som capaz de encher aquela sala com a nossa energia. Riam. De repente, entre desconhecidos, fizeram sair das suas bocas um som que lhes é alheio ao quotidiano. Olhavam-se e riam-se. Todos estavam na mesma situação, ao mesmo nível. Seguiu-se uma dinâmica de corpo e voz: Afirmámos o nosso nome e a ele associámos um gesto e um som correspondente. A nossa comunicação uns perante os outros, por momentos, era aquela: nome, gesto, som. Convocávamos o corpo e quebrávamos qualquer postura suposta para um contexto social como este. Estávamos todos na mesma situação, independentemente das qualificações ou origem social e cultural, porque a expressão vai para lá desses distintivos. Rimos, experimentámos novas formas que eram acolhidas por um grupo que, pouco familiarizado, ali estava a acolher e aceitar cada gesto e cada som, cada proposta vinda do outro. Nada era desvalorizado ou tido como ridículo. Um fazia, todos faziam, entrando na brincadeira. **Aliás, talvez a brincadeira seja o meio mais fácil para abrir caminho às aprendizagens em grupo que se esperavam.**

O professor assumiu as rédeas da sessão: Apresenta a associação; Para estabelecer uma ponte com cada um de nós, começou por convocar, também, as suas experiências de vida, e o seu percurso marcado por momentos de que se orgulha e outros que nem tanto- algo com que, facilmente, nos relacionámos. Uma boa forma de esbater hierarquias e de se aproximar de cada um de nós, chamando a participar as suas próprias memórias e identidade pessoal.

Assuntos que abordou: A nossa língua materna e a facilidade da fala: A comunicação oral é das nossas formas mais fluentes de comunicar, além disso, independentemente de quantos idiomas aprendamos, a nossa língua materna será sempre aquela que nos virá mais ao de cima em qualquer circunstância, nomeadamente, nas que não temos mais filtros.

- Ler é juntar as letras e não é um processo natural, exige esforço. A escrita é uma atividade cultural que se aprende.
- Perspetiva histórica: Durante milhões de anos vivemos sem a competência sequer da comunicação verbal falada. O ser humano comunicava com o corpo, com sons, como havíamos feito no aquecimento. Mais tarde, integraria os desenhos como forma de codificar uma mensagem a ser transmitida. Só há cerca de 6000 anos atrás começámos a falar e só há 4000 anos atrás fomos desenvolvendo a escrita que, inicialmente, nem era

domínio de todos, mas de uns poucos intelectuais. **Não havia o termo analfabeto, porque o normal não seria saber escrever.**

- Perante a exposição de que demorámos muito tempo a desenvolver a escrita, o nosso grupo de participantes reage, identifica-se. A Bernardina comenta “Eu como palavras” e o professor contrapõe “Eu acho bem, é o melhor alimento”. O grupo parece encontrar conforto nas suas afirmações. Logo, expôs as suas dificuldades neste percurso de alfabetização, estando agora a aprender com uma idade mais avançada. Apesar de tudo, para não validar a não procura pelo saber, o professor contraargumenta ***“Mas nunca é tarde para aprender”***. Sinto que, no meio de muitos elementos expositivos e complexos que o professor foi partilhando e que cativaria inclusive a participação do seu grupo de linguística com dados que nos são alheios, o grupo foi encontrando estes momentos de identificação e reconhecimento. Estas explicações do professor quanto à evolução e desafios da linguagem permitiram que as participantes compreendessem que é normal a dificuldade de aprender a ler e a escrever, valorizassem o seu percurso e esforço e, ao mesmo tempo, se motivassem a continuar a aprimorar uma competência que, cada vez mais, é exigida.
- Deu a conhecer diferentes tipos de alfabetos/abecedários, demonstrando como estes surgem pela sonoridade das letras. Revela outras representações das mesmas, nomeadamente na escrita chinesa, coreana, etc, que cumprem ideias, conceitos. Neste sentido, demonstra como surgiu, por exemplo, a letra A= através de um desenho que parecia um burro.
- Deu a conhecer diferentes dialetos, como o minderico, uma surpresa para a grande maioria dos presentes. Revelou, assim, como a comunicação se vai construindo a partir dos contextos, das suas necessidades e das suas referências- Como a comunicação não passa de códigos para nos fazer compreender por um grupo ou comunidade.
- Demonstrou como palavras com a mesma grafia podem ser pronunciadas de formas distintas, inclusive, consoante o idioma a que respeita: *Table* (inglês) e *Table* (francês); Mesa (português) e mesa (espanhol); Para repescar, um pouco, a experiência do grupo em Lugo, trouxe, igualmente, como exemplo a relação histórica do português e do galego.
- Se uma língua morre, morrem mundos;

- No fundo, nesta sessão procurámos demonstrar os interstícios da comunicação, da linguagem, comprovando que o processo de alfabetização é moroso e complicado, não nos é natural aprender a ler e escrever, mas que, com a evolução, da oralidade temos feito a escrita e, por conseguinte, dessa forma, preservaremos uma língua, para que não mora. Acima de tudo, importava que reconhecessem que, para lá das letras, dominam um mundo e valorizassem a coragem de estarem agora a desenhá-las e interpretá-las como meros grafismos de uma vida que, durante estes anos todos, sempre foi para lá delas.

FEEDBACKS: No final da sessão, o professor demonstrou-se muito satisfeito com o encontro promovido e com as interações que foram sendo estabelecidas, enriquecendo o espaço do diálogo com distintas vivências. Inclusive, um dos participantes das suas sessões de linguística, comentou que gostou imenso desta iniciativa e que seria frutífero continuar com este tipo de dinâmicas.

Por sua vez, o grupo da APEFA que, por vezes, ao longo da sessão, parecia perder-se na explanação do professor e do restante grupo, com termos que eu, inclusive, desconhecia, revelou, na nossa sessão de quinta-feira, que havia gostado muito da ida a esta associação e que queriam ter conseguido agradecer melhor ao professor. Partilharam que saíram de lá motivadas e que trouxeram essa sensação para o nosso ensaio de leitura. Embora admitissem não ter compreendido tudo, expuseram que havia sido muito gratificante e que saíram de lá com muitas curiosidades interessantes que, para além do mais, serviram de fundamento a muito do que têm sentido ao longo deste percurso de aprendizagem.

Feedback de uma das dinamizadoras voluntárias presentes: Fi. "Sim, foi bastante interessante. O senhor foi muito simpático e falou de temas práticos e apelativos de que as participantes gostaram."

APÊNDICE K: *FEEDBACKS* DA PARTICIPAÇÃO NA SESSÃO DE LINGUÍSTICA NUMA OUTRA ASSOCIAÇÃO

Feedback da minha colega de mestrado, Cátia Rocha:

A sessão que decorreu da colaboração entre a _____ e a Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos veio a acrescentar em muito não só aos participantes desta, mas também ao projeto de mestrado que me encontro a realizar. Toda a construção e discussão de ideias e formas de fazer que levaram à realização desta sessão foram muito ricas, mostrando que as possibilidades de encontro e de participação colaborativa podem traduzir-se nos mais variados e criativos espaços de ação.

Acredito que esta colaboração veio abrir horizontes à ____ em vários sentidos, mas essencialmente numa ótica de ser perceptível a importância da ampliação de relações externas e na abertura para estabelecer estas. Esta sessão permitiu uma troca de experiências e conhecimentos que não é tão comum neste tipo de atividades que são realizadas pela associação. O *feedback* que recebi de todas as partes foi muito positivo, sendo que foi grande o impacto causado nos participantes.

O que começou com uma ideia “lançada para o ar” tornou-se numa sessão como nunca havia acontecido até então na ____ e que juntou a criatividade e imaginação inalcançáveis da Lídia com a sabedoria e conhecimento do professor [...]. Este foi um abrir de portas para novas formas de fazer, para novas colaborações e para novas visões sobre o espaço de ação da ____.

Feedback do professor de Linguística:

Sobre a participação de pessoas não alfabetizadas numa aula de Linguística da ____

Julgo que a ideia partiu da Lídia após a descrição de uma aula de Linguística na ____: *e se levássemos os nossos alunos a participar numa aula de Linguística?* Embora nunca tivesse pensado nisso, a ideia de ter alunos não alfabetizados numa aula não me chocou: afinal a

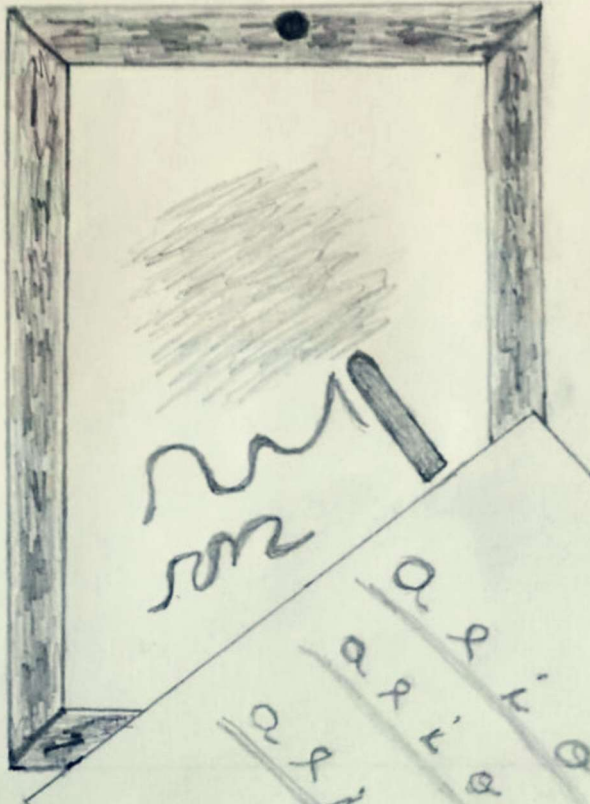
humanidade andou muitos milhares de anos a falar – a dominar os sons produzidos na nossa glote – sem que tivesse conseguido inventar um sistema gráfico que representasse esses sons.

A execução da ideia mostrou que é possível refletir sobre a linguagem humana – neste caso sobre a escrita – com indivíduos que não dominam nem a escrita nem a leitura. E a reação dos participantes durante a sessão mostrou que compreenderam que, ao contrário da fala, a escrita não é uma faculdade natural inerente e específica da espécie humana, mas uma convenção cultural que obriga a uma aprendizagem nem sempre fácil.

Do outro lado, os alunos alfabetizados da ___ – a maioria com formação superior – reagiu de forma positiva à apresentação representada dos seus colegas não alfabetizados. Na verdade, a escrita não é mais do que uma tentativa de *representação* dos sons da língua, sons que, por sua vez, são também uma *representação* de ideias que pretendem *representar* o mundo.

Por tudo isto considero muito positiva a ideia e a sua execução, a mostrar que faz bem e é útil pensar de vez em quando no inabitual e experimentá-lo.

APÊNDICE L: CONVERSA ABERTA COM CATARINA GOMES



À conversa com
Catarina Gomes
a partir do livro

Um Dedo
Borrado de Tinta
Histórias de quem não pôde
aprender a ler

Com a participação do Grupo de
“Percurso de Cidadania”
[Paranhos, Porto]

11 JUNHO
14:30
Auditório da Biblioteca ESE-P.Porto

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

APÊNDICE M: CARTAZ DA APRESENTAÇÃO FINAL “PERCURSOS ENTRE LETRAS- LEITURA CONQUISTADA”

**Percurso
entre letras**

**21 de Junho
16:30
ESE-A102**

**Vem fazer parte desta
Leitura Conquistada**

Com um grupo de pessoas adultas
a aventurar-se na aprendizagem
das letras

P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

The poster features a central white circle containing the event details. Surrounding this circle are ten stylized line-art illustrations of people holding books, arranged in a circular pattern. The background is a solid light blue. At the bottom, there are logos for 'P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO' and 'ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS'.

APÊNDICE N: SINOPSE DA APRESENTAÇÃO FINAL “PERCURSOS ENTRE LETRAS- LEITURA CONQUISTADA”

A 25 de Abril de 1974 as espingardas enchiam-se de cravos. Gritava-se Liberdade! E dava-se a revolução em Portugal. Dias depois, uma jovem passaria pelo campo onde costumava trabalhar a ajudar os pais e arrancaria um cravo. Levou-o para casa e, perante uma folha de papel em branco, com ele procurou escrever. Nenhuma letra foi desenhada...

Nesta narrativa simbólica procuro expor uma realidade com que me deparei: Abril por cumprir...

Um dia, neste ano de 2024, no grupo que verão a atuar, ouvi: "Não sabíamos que o mundo ia mudar". Sem qualquer aviso, a vida cercou-as de letras e nada as preparava para a escrita das suas próprias palavras. Tiveram de as dar a saber, tiveram de as ver traduzidas por outros, tiveram de ver a sua autonomia - a sua Liberdade! - condicionada por pequenos grafismos que jamais estariam à altura das suas histórias. Não deixaram, porém, de querer fazer ouvir as suas vozes!

Hoje, de lápis na mão, ou no tatear das teclas, persistem na descoberta das letras, na reconquista da oportunidade que lhes foi negada.

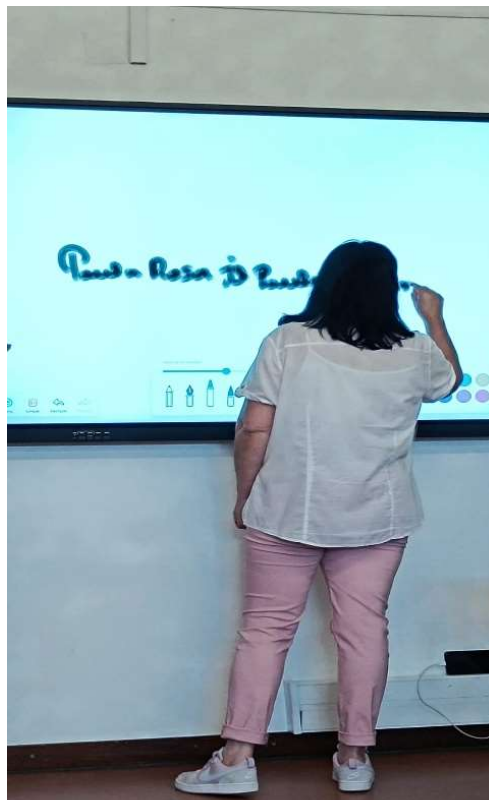
A Leitura Encenada (Conquistada!) em que participarão foi construída em conjunto, como todo o projeto que com o grupo desenvolvi. Aliás, esta leitura bem que podia ser um breve retrato do nosso percurso e da nossa dinâmica.

O guião apareceu no fim, como deve ser... Após a ação se cumprir e ter ditado o seu curso. O guião apenas relata. Foi criado a partir dos textos que cada uma destas mulheres - e um homem - desenvolveram ao longo deste processo de promoção da literacia, que é também, e acima de tudo, um “Percurso de Cidadania”; A partir de textos que extrapolam a palavra para nos falarem de mundos, de vivências, de experiências...

Colocámos as suas frases em diálogo e deste vos convidamos a fazer parte.

No âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social- Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos [Projeto Final]

APÊNDICE O: REGISTO FOTOGRÁFICO DA APRESENTAÇÃO FINAL “PERCURSOS ENTRE LETRAS- LEITURA CONQUISTADA”





APÊNDICE P: GUIÃO DA APRESENTAÇÃO FINAL “PERCURSOS ENTRE LETRAS – LEITURA CONQUISTADA”

Aquecimento com todos (incluindo espectadores): Respiração + vogais

Afasta e anda pela sala, dizendo as palavras geradoras aprendidas: Vida + Bonita + Janela + Saco + Pão + Fato + Rei + Beijo + Romeu + Direitos + Mulher; Liberdade + Censura

OU

Direitos= Liberdade; Necessidades; - Expressão; vida melhor; Igualdade; Habitação, Emprego, Saúde, Educação;

Liberdade= Ser livre + Responsabilidade + Saber escrever + Escolhas + Conseguir pagar as despesas e passear + Deveres + Autonomia + Não ter obrigações + Democracia + Independência + Sentir-me solta + Paz + Amor + Revolução + Respeito + Ter tempo;

Mulher: Forte + Humana + Responsabilidade + Trabalhadora + Rebeldia + Boniteza + Honesta + Guerreira + Igual;

(Sinal para pararem. **ESPAÇO 1**)

(Jorge expõe o seu desenho da **Habitação** a todos os espectadores)

Marina: A minha casa era grande e bonita. Eu gostava dela.

Tinha uma cozinha, uma sala, três quartos e uma varanda.

A casa ficava à frente do **mar**. (SOM + Gesto)

Do lado direito da casa havia um pombal e um galinheiro.

Do lado esquerdo havia um jardim e um tanque de água para lavar a roupa.

À frente havia a fábrica de peixe e a salga para secar o peixe.

Depois da salga era o **mar**, onde brincava. (SOM + Gesto)

As brincadeiras com os amigos e tomar banho no **(Som +Gesto)** é o que recordo com mais saudade de Cacucaco, em Angola.

Gosto de Angola, do calor, do sol!...

Lídia: Antigamente era tudo muito difícil. Antes do 25 de Abril, em Portugal, os filhos eram retirados das suas famílias: muitos foram para a guerra e não voltaram. Era muito triste. Também emigraram, à procura de melhor vida. Em Cabo Verde nunca houve guerras, pelo menos nunca vi soldados, não tenho memória disso. Mas as pessoas eram muito pobres e, por isso, tinham de emigrar para trabalhar em outros países. Sair de Cabo Verde foi sempre um meio de sobrevivência. Os mais novos iam para Angola, para a Metrópole e para os Estados Unidos. Angola era muito mais desenvolvida e, se não houvesse guerra, tinha um potencial parecido com o dos Estados Unidos. Os portugueses tinham um bom nível de vida lá. Havia correios e muitos telefones - nem todos tinham, mas era muito mais fácil telefonar.

Marina: Em 1975, vim para Portugal e fui viver com os pais para a aldeia de Lagarinhos, em Gouveia. Os pais morreram e vim viver para o Porto. Hoje vivo no Porto, com a minha irmã, num apartamento.

Maria: *(Discrimina contas de: Rendas + Água + Luz + Compras)*

Carla: *(o que traz no carrinho de supermercado)*

Bernardina: Quem não sabe ler e escrever não é livre, porque tem de depender de terceiros. É muito triste! Só quem está nessa situação sabe dar valor, porque é muito humilhante, porque tenho de dar a minha vida pessoal e eu não gosto. É muito complicado fazer uma compra de um carro ou de uma casa, tem de se preencher as papeladas e isso é muito vergonhoso para mim e não me sinto confortável.

*(Voltar a andar pela sala + dizer palavras geradoras ou contas relacionadas com horas de trabalho ou outros exemplos + Soletrar palavras como Liberdade ou Direitos + **Carolina escreve no quadro as palavras que já domina.**)*

(Sinal para pararem. Comunicação) ESPAÇO 2

Irina: *(Leitura de Cartas)*

(Jorge desenha no quadro)

Carla: Antigamente era mais difícil falar com a família, porque só pessoas com posses é que tinham telefone, por isso era quase tudo por carta.

Maria: ... e muita gente não sabia escrever.

Irina: Eu nunca gostei de cartas porque sempre gostei mais do toque.

Marina: Quando eu era criança, já tínhamos telefone em casa e o meu pai ligava para o irmão que estava em França e para a irmã que estava no Luxemburgo./O meu pai também escrevia cartas para o meu tio;

Carolina: Ele tem uma letra bem bonita!

Sónia *(no computador)*: Quando eu vim morar para o Porto escrevia cartas para os meus pais, que ficaram na nossa aldeia, Ferreirim, mas eu não recebia cartas deles porque os meus pais não sabiam ler nem escrever e não pediam aos vizinhos para não dar a vida a saber. Eu também ligava para um café, o único que tinha telefone na aldeia, e a dona depois mandava chamar a minha mãe ou um dos meus irmãos.

Bernardina: Para comunicar com a família o correio vinha nos **barcos** *(SOM)* e demorava muito tempo, por vezes demorava meses *(Reação)*. [...] Por isso a comunicação era pouca e as cartas eram raras.

Irina: Hoje, eu tenho telemóvel e faço chamadas para as minhas irmãs e para o meu pai. Quando quero mandar mensagens é o meu cunhado que escreve.

Carolina: Era o meu cunhado que escrevia!

Carla: Eu gosto de falar ao telemóvel porque gosto de ouvir as vozes das pessoas.
(Fingir que está a ter uma conversa ao telemóvel com a P.)

Bernardina: Hoje em dia já podemos comunicar com os nossos familiares no mundo inteiro. Com as várias formas de comunicação, através da internet [...] podemos ver os nossos filhos do outro lado do mundo, 24 sobre 24 horas, e isto é maravilhoso!
(fingir idiomas)

Sónia: Eu hoje já falo com os meus familiares que estão emigrados na Suíça, França, Brasil e com os que estão longe, mesmo estando em Portugal [...] Agora já não se escrevem cartas nem postais. E eu tenho pena...

Bernardina: No passado, as pessoas que vinham a Lisboa procurar trabalho compravam um postal para mandar dizer que tinham chegado bem e que estavam a gostar de conhecer Lisboa.// O mais engraçado é que, quando voltavam *(SOM)*, as pessoas chegavam primeiro do que o postal! *(RISOS)*- *(Carla como turista circula pela sala. Volta ao lugar. O postal ainda passa de pessoa em pessoa. + Todos rimos)*

Sónia: De vez em quando, ainda vou mandando um postal de aniversário para a família, mas mando mais vezes mensagens por email.

Irina: Eu quero aprender mais sobre computadores!

Sónia: A comunicação é um bem essencial nas nossas vidas.

Maria: Em criança ia para a Roça e muitas vezes faltava à escola. Por isso nunca aprendi a ler e escrever.

Bernardina: Agora em Cabo Verde o governo obriga as crianças a estudar, põe uma carrinha à porta para levar as crianças à escola. Muitos vão para outros países para serem médicos, engenheiros, professores...

Lídia: Eu vim para Portugal com 21 anos e tudo o que consegui foi com o meu esforço com o meu trabalho. E foi tudo conquistado a ferros! Por isso digo sempre que não gostaria de voltar à infância. A minha infância não teve nada de bom! Na verdade, eu não tive infância! A mágoa nunca sai de nós, mas... que se há-de fazer? Temos que a ultrapassar e tornar a vida leve. Tenho hoje mais comunicação do que alguma vez tive. Com as tecnologias atuais melhorei em tudo. Agora sei ler e escrever. Por isso não tenho saudades do passado!

Bernardina: Essas palavras não são minhas? Roubou-mas?

Lídia: Não, está no guião! Empreste-mas.

(Voltar a andar pela sala + palavras geradoras sussurradas + Contas + Nomes de mulheres [Amália Rodrigues (1920-1999, morreu com 79 anos) + Antónia Pusich (1805-1883) + Carolina Beatriz Ângelo (feminista, primeira mulher a votar, viveu entre 1879-1911)] + Carolina e Maria continuam a soletrar + Jorge pode desenhar as letras no ar)

(Carla a cantarolar Laurindinha. Restante grupo cala-se)

*(Sinal para pararem. **ESPAÇO 3. Namoro e Literacia**)*

Sónia: Um rapaz foi ao baile com a sua irmã. Já no salão, viu a entrar uma rapariga. Virou-se para a irmã e disse: “**que rapariga mais linda. Quero conhecê-la**”^(Ma), mas tinha vergonha. A irmã disse-lhe: “**eu vou lá para me apresentar**”^(Be). A rapariga e a irmã do rapaz ficaram à conversa, e depois o rapaz juntou-se às duas. Conheceram-se e o rapaz convidou-a para dançar.

Carla: Primeiro não é amor, é atração.

Irina: Duas amigas foram ao café. Uma chamava-se **Carolina** ^(M “Oi amiga!), a outra chamava-se **Amélia**. Depois, chegou um rapaz chamado José. Entretanto, a empregada, ao escrever o pedido, viu o rapaz a **piscar o olho** à Amélia ^(SOM). O **José** pediu para se sentar na mesa delas e elas aproveitaram para agradecer o **café** que ele tinha pagado. De repente, chegou a mãe da Amélia que logo perguntou o que se estava a passar, olhando para o José:

Carla: *(resmungo. Improvisação)*

Maria: Menina Lídia não estou a perceber qual das histórias é...

Lídia: São histórias de amor! Apenas exemplos, há tantas e de tantas formas! No fundo o que interessa é o AMOR.

Sónia: A partir desse dia começaram a encontrar-se no café da aldeia. Aos domingos, os dois também iam à missa, e começaram a **namorar** ao fim de um ano. Como o rapaz estava emigrado na França, a rapariga mandava-lhe cartas e

telefonavam-se. Mais tarde, ele veio a Portugal para se **casar** com ela. (*Carla leva-a ao “altar”. Os noivos vão para o centro*)

Irina: Primeiro não é amor, é atração.

Depois, com o tempo, vem o amor.

A Paixão é outra coisa!

Posso sentir atração e não passar a amor.

O amor constrói-se, precisa de tempo.

Sónia: Depois foram os dois para a França e viveram uma **vida feliz** (*exagera o sorriso*). Até que um dia, o rapaz sentiu-se **mal**, foi para o hospital e veio a **falecer** (*Jorge afasta-se. Carolina fica sozinha. Carla abraça-a*). Foi tudo muito triste, a rapariga ficou com três filhos para criar; ela continuou a lutar por uma vida melhor, e hoje está bem com os filhos e não casou mais, porque foi o primeiro e único Amor.

Carla: (cantarola música de embalar)

Irina: Quando eu vivia em Cabo Verde, na Ilha do Fogo, ainda era criança, mas lembro-me do namoro da minha tia. Eu ia com a minha **tia** ^[c] buscar feijão ao campo para pôr a secar e ela estava deitada a descansar em cima do feijão e o meu **tio** ^[u], então namorado dela, **foi lá ter com ela.** ^(SOM) / Achei engraçado, porque estavam muito **juntinhos** e eu falei nisso com uma **prima** minha. */(sussurra)/* E essa prima contou ao **irmão**, */(sussurra)/* que era mais velho e ele contou à minha **tia**, */(sussurra)/* à maneira dele, que não foi nada do que eu lhe disse. Então a minha tia bateu-me e bateu-me bem *(dramaticamente. exageradamente)/*

Sónia: na altura quando batiam não era a brincar, era duro./

Irina: Ela não tinha que me bater porque eu não disse nada de mal, só depois é que eu soube porque me bateu. Foi o meu primeiro contacto com a ideia de namoro! Não foi nada bom.

Marina: Hoje há mais igualdade, apesar de tudo. Quando éramos crianças as raparigas não saíam à noite sozinhas e tinham que voltar mais cedo que os rapazes.

Bernardina: Quando fui para Angola já eram cartas de namoro... Uma vez a minha irmã ^(c) recebeu a carta de um namorado e escondeu-a no barraco das galinhas. / Um primo ^(j) nosso descobriu a carta e entregou-a à nossa tia ^(j). Que não nos bateu e até foi engraçado. Ainda hoje, quando nos juntamos nos Estados Unidos, falamos nisso e rimos da forma como trepou no barraco para ir buscar a carta! (RISOS)

Marina: Os direitos da mulher ainda hoje estão longe do ideal. Ainda hoje a mulher quer falar, mas sente-se oprimida. Em casa, no trabalho...

Mulheres: Ai eu não me calo!

Espectador/a *(chamada de atenção)*: As minhas cartas de namoro foram rebuscadas [...] Quando vim para Portugal havia um soldado português que estava na guerra. Namorava com ele, mas era uma amiga minha que escrevia por mim. Um dia ele disse para não lhe escrever mais, porque vinha embora para Portugal. Nunca mais soube nada dele. Sei que estávamos em guerra e poderia ter acontecido alguma coisa. Mas penso que não, fiquei convencida de que ela lhe disse alguma coisa errada. / É triste que alguém exprima os nossos sentimentos. *(Concordam ou repetem frase)*

Maria: Gosto da minha liberdade.

Sónia: Moro sozinha, tenho o meu espaço e, com 59 anos, dou valor a outras coisas: saúde, respeito e ir conquistando outras coisas - neste momento, o estudo, estou muito focada em aprender a ler. É triste depender dos outros, eu não gosto de depender.

Irina: Hoje, a juventude tem forma de aproveitar a vida e eu concordo./ São mais livres./ E mais felizes. Basta que a gente tenha liberdade para ser mais feliz.// Se eu soubesse ler acho que seria mais solta e mais livre.

Carla: Hoje estou a escrever a minha história [...]

(Juntam-se ao centro. Formam um círculo. De costas voltadas, com os rostos virados para o público)

Lídia: Trocadilhos com “Palavra”: TOMA A PALAVRA/ Dar a palavra/ Reconhecer a palavra/ Palavra Puxa- Palavra/ Não meças as palavras/ Corta a palavra/ Passa a palavra/ Usa a palavra/ Cumprir a palavra/ Falta à palavra/ Cede a palavra/ Exige a palavra/

Todos: Temos a última palavra!

(Voltam-se para dentro do círculo, convidando os demais espectadores)

- Círculo de respiração final (3x) + Convívio à volta da mesa

Observações

Esta leitura encenada e aberta à participação está pensada para uma sala de aula comum, sendo que a estrutura das suas mesas deve ser derrubada. As mesas estarão assim encostadas à parede, criando um espaço livre ao centro.

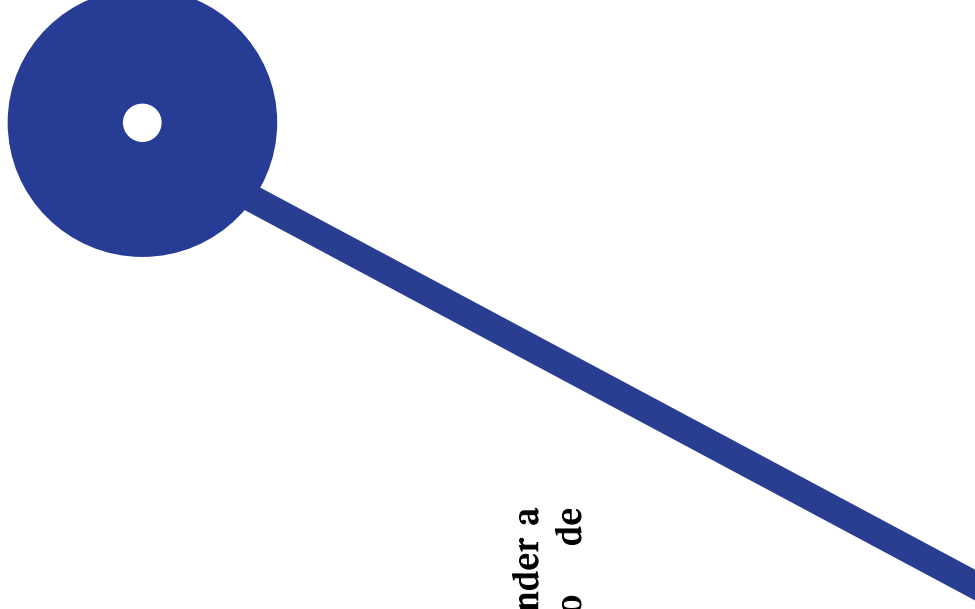
Nas paredes teremos fotos dos cadernos das/o participantes, os desenhos do Jorge e palavras espalhadas aleatoriamente.

- Será pertinente partilhar com todos os espectadores o guião, que se fará acompanhar de uma sinopse.



MESTRADO em Educação e Intervenção Social

Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de
Adultos



**(Des)Dramatizar o Saber - Aprender a
(des)aprender num contexto de
educação não-formal de adultos**

Ana Lúcia Pereira