



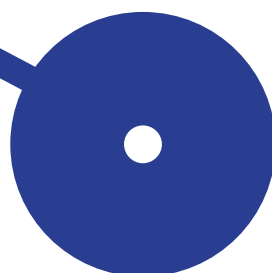
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A descoberta de um novo mundo: da alfabetização de pessoas adultas à promoção da cidadania

Cláudia Isabel Sousa

12/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cláudia Isabel Sousa

**A descoberta de um novo mundo: da alfabetização de pessoas
adultas à promoção da cidadania**

Relatório de Projeto

**Mestrado em Educação e Intervenção Social – Especialização em Desenvolvimento
Comunitário e Educação de Adultos**

Orientação: Prof. Doutor João Queirós

Porto, dezembro de 2025

Dedico este projeto a todas as participantes e pessoas envolvidas no mesmo, sem elas nada disto seria possível. Dedico-o igualmente à minha Titi, que partiu sem conhecer as letras, mas que deixou em mim a certeza de que a educação transforma vidas.

AGRADECIMENTOS

Quero deixar os meus profundos agradecimentos a todas as pessoas e instituições que, por diferentes razões, ajudaram e contribuíram de forma significativa para a concretização deste projeto.

Em primeiro lugar, gostaria de fazer um especial agradecimento ao meu orientador, o Professor Doutor João Queirós, pela orientação cuidada, permanente disponibilidade e confiança depositada ao longo deste percurso. Sou grata pelo tempo dedicado, pela leitura atenta, reflexões fornecidas e especialmente sou grata pelos conselhos dados, pela paciência, dedicação e incentivo constante. Obrigada por me tranquilizar durante momentos de pura dúvida e pela objetividade que teve para comigo ao longo destes meses.

À APEFA – Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos gostaria de expressar o meu mais profundo apreço por me permitir participar neste projeto e por todo o apoio, orientação e momentos partilhados ao longo destes meses. Fiquei orgulhosa de estar associada a uma organização que acredita verdadeiramente na educação como um meio de inclusão, promoção da dignidade e cidadania.

Às professoras voluntárias os meus sinceros agradecimentos por toda a partilha de experiências e de conhecimentos. Convosco pude ver na prática a educação de adultos a funcionar.

A todo o corpo docente do Mestrado em Educação e Intervenção Social, que me ensinou preciosas e inspiradoras lições neste período de dois anos, contribuindo para o meu processo de formação académica e, especialmente, para a construção da minha identidade profissional.

À minha família e ao meu namorado Pedro, por nunca me deixarem desistir e, acima de tudo, por me encorajarem dia após dia para continuar o que estava a fazer. Obrigada pela paciência que tiveram ao longo destes meses, muitos desabafos foram feitos.

Às minhas colegas da faculdade que, de uma forma mais direta ou indireta, estiveram envolvidas neste projeto, com os seus comentários, sugestões e reflexões partilhadas em salas de aula. Entre

aulas, trabalhos e debates, houve espaço para risadas, companhia e apoio mútuo. Convosco, esta jornada tornou-se mais fácil, pois estávamos todas no mesmo barco.

E, por fim, mas não menos importante, um agradecimento especial às estrelas deste projeto. Sem vocês, nada disto seria possível. A vossa coragem, determinação e curiosidade foram a verdadeira motivação por detrás deste trabalho. Cada palavra que escrevi, cada conquista e cada momento de alegria fizeram-me perceber o que realmente é a educação e o seu poder de mudar a vida das pessoas. Levo comigo tudo o que aprendi convosco – não apenas como educadora de adultos ou como muitas vezes me chamavam e eu corrigia de “professora” (como me chamavam carinhosamente), mas como pessoa e, acima de tudo, amiga.

Obrigada, obrigada a todos e a todas. Este projeto também é vosso.

RESUMO ANALÍTICO

Este projeto foi desenvolvido com um grupo de mulheres que aspira a ler e escrever melhor e a desenvolver as suas competências de literacia. Realizado num contexto educativo de cariz não-formal, e integrado num projeto mais amplo de “alfabetização solidária” e promoção da literacia e de outras competências essenciais, o projeto quis contribuir para apoiar o percurso formativo destas mulheres, num contexto geral em que a educação e formação de adultos parece pouco valorizada, estando arredada das preocupações da agenda política, sobretudo quando o que está em causa é a situação das pessoas que têm menos competências e, conseqüentemente, estão em maior risco de exclusão social.

O projeto em questão focou-se na promoção de competências pessoais, sociais e educativas das participantes. Em termos mais específicos, tratou-se de promover a aprendizagem da leitura e da escrita e ainda de contribuir para o desenvolvimento de outras competências, designadamente de cariz social e relacional. Do ponto de vista metodológico, a inspiração e horizonte de trabalho foi o da investigação-ação participativa, tendo sido privilegiadas «metodologias ativas e estratégias diversificadas, desde trabalho de aprendizagem colaborativa, a atividades práticas e momentos de reflexão crítica em grupo.

Do ponto de vista das suas realizações e resultados, o projeto assentou num princípio-base de personalização e individualização do trabalho pedagógico e evidenciou um grau de envolvimento e participação ativa muito considerável, o que permitiu contribuir para a melhoria das competências das participantes, tanto em termos mais estritos (leitura e escrita), com no plano das competências transversais.

Palavras-chave: Competências básicas; Inclusão; Metodologias Ativas; Autonomia; Aprendizagem Colaborativa.

ABSTRACT

This project was developed with a group of women aspiring to read and write better and develop their literacy skills. Conducted in a non-formal educational context and integrated into a broader project of “solidary literacy promotion”, the project aimed to support the educational journey of these women, in a general context in which adult education and training seem undervalued and removed from the political agenda, especially when the situation at stake is that of people with fewer skills and, consequently, at greater risk of social exclusion.

The project in question focused on fostering the personal, social, and educational skills of the participants. More specifically, it aimed to promote the learning of reading and writing and also contribute to the development of other skills, notably social and relational ones. From a methodological perspective, the inspiration and work horizon was participatory action research, prioritizing active methodologies and diverse strategies, from collaborative learning to practical activities and moments of critical group reflection.

From the perspective of its achievements and results, the project was based on a core principle of personalization and individualization of pedagogical work and demonstrated a considerable degree of involvement and active participation, which contributed to the improvement of the participants' skills, both in more specific terms (reading and writing) and in terms of transversal skills.

Keywords: Basic Skills; Inclusion; Active Methodologies; Autonomy; Collaborative Learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese – Projeto *Percursos de Cidadania* (Paranhos, Porto)

Tabela 2 – Concretização dos objetivos gerais e específicos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exterior da Casa da Cultura de Paranhos, Porto

Figura 2 – Sala onde decorrem as sessões de promoção da literacia

Figura 3 – Aula sobre dissonâncias emocionais na escola EPAPU

Figura 4 – Museu Maria Pita: explicação do mapa

Figura 5 – Visita ao Castelo de S. Antón

Figura 6 – Medidor da quantidade de água no nosso corpo

Figura 7 – Atividade do “peso mistério”

LISTA DE SIGLAS

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

APEFA – Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos

DB – Diário de Bordo

DGAEE – Direção-Geral de Apoio e Extensão Educativa

DGEA – Direção-Geral da Educação de Adultos.

DGEE – Direção-Geral de Extensão Educativa

EFA – Educação e Formação de Adultos

IAP – Investigação Ação- Participativa

INE – Instituto Nacional de Estatística

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OE – Objetivos Específicos

OG – Objetivos Gerais

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

PIAAC – Programa para a Avaliação Internacional de Competências de Adultos

PRR – Plano de Recuperação e Resiliência

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

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

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO ANALÍTICO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE TABELAS	V
LISTA DE FIGURAS	VI
LISTA DE SIGLAS	VII
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEMÁTICO E TEÓRICO-CONCETUAL.....	5
2.1. O DESAFIO DAS QUALIFICAÇÕES E DAS COMPETÊNCIAS DAS PESSOAS ADULTAS EM PORTUGAL.....	5
2.2. RESPOSTAS EXISTENTES E ASPETOS LACUNARES NA INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM PESSOAS ADULTAS.....	7
2.3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS.....	10
2.3.1. LITERACIA E OUTRAS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS À VIDA DOS ADULTOS.....	10
2.3.2. OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS ADULTOS.....	12
2.3.3. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIMENSÃO CENTRAL NUMA EDUCAÇÃO PERMANENTE ORIENTADA PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL.....	14
3. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO	18
3.1. A INVESTIGAÇÃO - AÇÃO PARTICIPATIVA	18
3.2. DESCOBRIR UM NOVO MUNDO - A EXIGÊNCIA ÉTICA E PROFISSIONAL DO TRABALHO COM PESSOAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	20
3.3. QUE EDUCADORA DE ADULTOS SOU? - REFLEXÕES	22
3.4. NOTA SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROJETO	24

4.	CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA REALIDADE	26
4.1.	A APEFA	26
4.2.	O PROJETO - " PERCURSOS DE CIDADANIA - ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA E LITERACIAS"	27
4.2.1.	RECURSOS E INSTALAÇÕES	29
4.2.2.	A EQUIPA PEDAGÓGICA	30
4.3.	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO ALARGADO	32
4.4.	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES PRINCIPAIS DO PROJETO	35
4.5.	IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES E SUA PRIORIZAÇÃO	38
4.6.	RECURSOS E POTENCIALIDADES	42
5.	DESENHO DO PROJETO	44
5.1.	FINALIDADE DO PROJETO	44
5.2.	OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	45
5.3.	LINHA DE AÇÃO PRIORIZADAS	47
6.	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO " A DESCOBERTA DE UM NOVO MUNDO"	50
6.1.	DO GRANDE GRUPO AO PEQUENO GRUPO	50
6.2.	PASSOS INICIAIS E PRIMEIRAS CONQUISTAS	54
6.3.	PARTILHAS E AVANÇOS INDÍVIDUAIS E EM GRUPO	58
6.4.	MOMENTOS DE APRENDIZAGEM COLETIVA – DENTRO E FORA DA SALA DE FORMAÇÃO	61
6.5.	O TÉRMINO DA OFICINA, PERSPETIVAS FUTURAS E APRENDIZAGENS PRIORITÁRIAS A PROSSEGUIR	67
6.6.	SÍNTESE DA AVALIAÇÃO	70
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	81

APÊNDICES	87
APÊNDICE A – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS PARTICIPANTES DO PROJETO.....	88
APÊNDICE B – GUIÃO DE ENTREVISTA À COORDENADORA DO PROJETO	89
APÊNDICE C – GUIÃO PARA AS CONVERSAS INTENCIONAIS COM AS VOLUNTÁRIAS ...	92
APÊNDICE D – TESTE DIAGNÓSTICO – AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA.....	94
APÊNDICE E – TESTE DIAGNÓSTICO – AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	100
APÊNDICE F – EXEMPLO DE FICHA PARA TRABALHAR FONEMAS E DESCODIFICAÇÃO E CODIFICAÇÃO DE PALAVRAS	102
APÊNDICE G – EXEMPLO DE ATIVIDADE PARA AUXILIAR NA MEMORIZAÇÃO DOS SONS DAS LETRAS	103
APÊNDICE H – EXEMPLO DE UM TRABALHO REALIZADO PARA O ESTUDO DOS CASOS DE LEITURA	104
APÊNDICE I – EXEMPLO DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO	105
ANEXOS.....	106
ANEXO A – EXEMPLO DE FICHA FORNECIDA PELA APEFA AOS ADULTOS	107
ANEXO B – ATIVIDADE PARA PRATICAR A MATEMÁTICA, COM BASE NUM FOLHETO DO LIDL.....	108
ANEXO C – UTILIZAÇÃO DOS COMPUTADORES DURANTE AS SESSÕES	109
ANEXO D – MÉTODO FÓNICO – ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE SÍLABAS (SÍNTESE SILÁBICA)	110
ANEXO E – FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM RECURSO AO QUADRO SILÁBICO	111
ANEXO F – EXCERTOS DE TEXTOS SOBRE A DITADURA E O 25 DE ABRIL DE 1975	112

ANEXO G – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DO “PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DE ATIVIDADES GRUPAIS”	113
ANEXO H – ILUSTRAÇÃO DO TEXTO COLETIVO, POR UM PARTICIPANTE DO PROJETO “ PERCURSOS DE CIDADANIA”	114
ANEXO I – MOMENTO DE HOMENAGEM NO XI SEMINÁRIO N E III INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	115

INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas vivem uma série de transformações, que ocorrem nas várias esferas da vida social, económica, tecnológica e política. Transformações essas que refletem novos saberes e que impõem novas necessidades no que diz respeito às qualificações e às competências. O ser humano deve estar em constante adaptação e evolução, com o objetivo de ser bem-sucedido. No entanto, nem todos os indivíduos têm oportunidades iguais de evoluir e aprender continuamente, o que leva a assimetrias e desigualdades sociais, colocando muitas pessoas em vulnerabilidade e risco de potencial exclusão.

A Constituição Portuguesa consagra como direito fundamental o acesso à educação e à formação, quer como ferramenta essencial de inserção no mercado de trabalho, quer como via de inclusão social, valorização pessoal e participação cívica ativa. É por isso urgente e necessária a diversificação das ofertas formativas que existem, especialmente para aqueles que, por diversas razões, não tiveram um acesso facilitado ao ensino ou que, por outro motivo, não concluíram os níveis básicos de escolaridade. Essas ofertas são essenciais para todos aqueles que queiram melhorar as suas competências ou desenvolver competências novas, para estarem em constante atualização, mobilização e adaptação às necessidades da vida diária.

No contexto português, as políticas públicas no âmbito da promoção das qualificações e das competências das pessoas adultas revelam-se inconstantes e insuficientes. Apesar dos avanços registados, com destaque para a realidade das gerações mais jovens, persistem desigualdades expressivas nos níveis de qualificação e nos níveis de proficiência em competências-chave, como acontece no caso da literacia.

Segundo Ávila (2023), os estudos realizados sobre a literacia em Portugal têm demonstrado uma forte ligação entre os níveis baixos de escolaridade e as baixas competências de literacia, o que acaba por refletir assimetrias estruturais que se prolongam entre gerações e mantêm os grupos sociais mais fragilizados em situação de continuado risco.

A literacia permite que os adultos tenham a capacidade de compreender, interpretar e utilizar de forma autónoma e crítica as informações escritas que recebem no dia a dia nos mais variados

contextos. Para além disso, é através da literacia que se desenvolvem outros tipos de competências essenciais, como as digitais, as técnicas e profissionais e algumas competências socioemocionais (OCDE, 2024a).

Baixos níveis de literacia dificultam o acesso a oportunidades de emprego, mas sobretudo são um entrave à realização bem-sucedida das mais diversas tarefas da vida quotidiana, como as que implicam a compreensão de documentos, o uso de serviços básicos e diferentes aspetos da participação cívica (Ávila, 2023).

O desenvolvimento de políticas públicas e de iniciativas diversas destinadas a dar respostas significativas a pessoas que, numa dada fase da sua vida, foram abandonadas pelo sistema, e que agora estão à procura de uma nova oportunidade, revela-se crucial. No entanto, como observa a *European Association for the Education of Adults* (2023), o setor da educação de adultos em Portugal ainda enfrenta fragilidades estruturais, com uma oferta centrada sobretudo em objetivos laborais e menos na literacia crítica ou cidadã.

Assim, apesar de iniciativas como o Programa Qualifica e das orientações do *Education Policy Outlook – Portugal* (OECD, 2020), continua a verificar-se uma falta de continuidade e coerência estratégica nas políticas de qualificação e requalificação da população adulta, o que limita o alcance dos objetivos de inclusão e coesão social.

Neste sentido, é importante que seja reconhecido o trabalho desenvolvido por instituições como a APEFA – Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos, entidade de referência neste setor em Portugal. Ano após ano, a APEFA compromete-se a ajudar e a criar oportunidades de aprendizagem e inclusão para que pessoas adultas tenham uma vida mais digna e fácil face ao ponto de partida em que se encontravam. Iniciativas como o “Percurso de Cidadania”, no qual o presente projeto se insere, assumem um valor imensurável, pela sua grande dimensão humana. Integrar o “Percurso de Cidadania”, e poder fazer um projeto complementar ao mesmo, foi uma experiência enriquecedora e inspiradora, pois pude testemunhar em primeira mão o poder emancipatório que a educação contém.

Este projeto quis contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas que nele participaram, ampliando as suas oportunidades educativas e sociais, desenvolvendo competências de literacia e outras competências essenciais, através da criação de espaços de aprendizagem personalizados, dialógicos e participados, com base numa abordagem individualizada e atenta às necessidades de cada adulta (nalguns casos, pessoas em processo de alfabetização, noutros casos, pessoas com necessidades diferentes e mais avançadas, mas ainda assim com baixas qualificações). A promoção da literacia focou-se aqui no desenvolvimento de competências de base ao nível da escrita, da leitura e da compreensão. A par deste trabalho, quis-se apoiar o desenvolvimento de competências socioemocionais, sobretudo para ampliação da confiança e autoestima das participantes, bases fundamentais para o desenvolvimento de uma motivação intrínseca para a aprendizagem.

Para tal, foi criada uma oficina com um grupo de cinco mulheres com experiências e tipos de conhecimento diferentes, o que levou a um trabalho personalizado e individual, mas também a uma procura da partilha de experiências, conhecimentos e vontades. O trabalho com estas pessoas decorreu de novembro de 2024 a junho de 2025 e inspirou-se nos princípios e metodologias da investigação-ação participativa.

Este relatório, que sintetiza os aspetos fundamentais da intervenção socioeducativa realizada com este grupo de cinco mulheres, encontra-se dividido em sete pontos ou capítulos. O primeiro capítulo é referente ao enquadramento temático e teórico do trabalho; nele, é explorado o tema das qualificações em Portugal, o tipo de respostas e lacunas que ainda existem no nosso país e o papel que a educação básica de adultos assume (ou pode assumir) atualmente. Neste capítulo, procurou-se ainda a exploração do conceito de literacia e a noção de competências essenciais à vida dos adultos, os determinantes e as implicações que a baixa literacia pode acarretar na vida dos indivíduos e ainda a educação básica como um pilar fundamental para a educação ao longo da vida.

O segundo capítulo corresponde ao posicionamento metodológico do trabalho. O ponto de partida é uma reflexão sobre a investigação-ação participativa (IAP), especialmente na forma como a mesma foi interpretada e mobilizada enquanto inspiração para o desenho e desenvolvimento do projeto. Para além disso, o capítulo reflete sobre a exigência ética que é fazer um projeto neste

âmbito e propõe ainda uma reflexão sobre o tipo de educadora que se tentou “construir” ao longo da intervenção. Este capítulo inclui ainda uma nota sobre a avaliação do projeto.

O terceiro capítulo refere-se à caracterização e análise da realidade; nele é abordada a realidade da APEFA, o caso concreto do projeto “Percurso de Cidadania”, o tipo de recursos disponíveis e, claro, as pessoas que protagonizaram o processo: equipa pedagógica e pessoas adultas participantes. O capítulo identifica ainda necessidades, bem como recursos e potencialidades mobilizadas no desenho e desenvolvimento do projeto.

Os capítulos seguintes, que são a componente principal do relatório, apresentam o desenho e desenvolvimento do projeto, procurando trazer para o campo escrito as incidências, experiências, vivências e perspetivas acerca de tudo aquilo que no seu âmbito sucedeu. O relatório termina com uma síntese avaliativa e conclusiva e junta as referências bibliográficas e documentais utilizadas e alguns apêndices e anexos relevantes para ilustração do trabalho concretizado.

2. ENQUADRAMENTO TEMÁTICO E TEÓRICO- CONCETUAL

2.1. O DESAFIO DAS QUALIFICAÇÕES E DAS COMPETÊNCIAS DAS PESSOAS ADULTAS EM PORTUGAL

Dada a sua historicidade, a alfabetização e a literacia são conceitos centrais no campo da educação de adultos e na construção do conhecimento necessário para a vida adulta em sociedade.

A alfabetização é definida como a aquisição de competências básicas de leitura e escrita por parte de um indivíduo, sendo, por isso, uma etapa inicial e concreta de aprendizagem, que fornece acesso à informação e comunicação escrita. Por outro lado, a literacia deve ser entendida como a capacidade de saber ler, escrever, calcular, compreender e aplicar as informações escritas no dia a dia (Rothes, Queirós & Moreira, 2019), sendo, por isso, um pilar fundamental para que o indivíduo possa exercer de forma plena uma cidadania ativa na sociedade contemporânea (UNESCO, 2021). Embora seja essencial e, numa primeira análise, a aquisição deste tipo de competências possa parecer de fácil acesso, a realidade é que o analfabetismo funcional e as baixas competências de literacia perduram, quer em países desenvolvidos, quer nos países em desenvolvimento, representando desta forma desafios globais e locais. A UNESCO (2021) estima que mais de 770 milhões de adultos no mundo apresentem baixas competências de literacia, o que demonstra a urgência na criação de medidas contra esta problemática.

O fenómeno da baixa literacia é observado por Canário (1999) de duas formas distintas: por um lado, é um fenómeno seletivo, pois é mais propício acontecer com adultos em situação de vulnerabilidade e em risco de exclusão. Por outro lado, é um fenómeno persistente e não transitório, já que permanece ao longo das décadas em vários países, mesmo quando esses países têm algumas respostas para o problema, como é o caso de Portugal.

A realidade portuguesa, em comparação com os restantes países da Europa, é preocupante, dados os mais recentes resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística e pela participação de Portugal no Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC). De acordo com o INE (2024), em 2021, Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo de 3%, sendo essa percentagem mais expressiva quando consideramos apenas os adultos mais velhos e em situações sociais e económicas mais fragilizadas. Para além disto, o contexto português é caracterizado por baixas qualificações académicas dos adultos, com perto de 40% da população a apresentar uma qualificação académica inferior ao ensino secundário completo (OECD, 2025).

O PIAAC é uma pesquisa internacional que avalia diretamente as competências dos adultos. Os dados divulgados no final de 2024 apenas confirmaram o que já era uma suspeita – uma vasta diferença entre a realidade portuguesa e os restantes países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), permanecendo Portugal abaixo da média em todos os domínios de competência avaliados – literacia, numeracia e resolução de problemas (OCDE, 2024a).

Com efeito, no que toca ao domínio da literacia, 42% dos adultos portugueses não superaram o nível 1 ou o nível inferior, o que se traduz em competências bastante limitadas, que se restringem à compreensão de pequenos textos e listas apenas quando a informação está indicada e ainda capacidades muito reduzidas em termos de pesquisa e identificação de informações mais específicas e correlação entre essas mesmas informações. Do lado oposto, apenas 4% dos adultos chegaram ao Nível 4 ou 5, sendo esses capazes de compreender textos longos e com palavras mais complexas, compreender significados mais profundos e ainda utilizar o seu conhecimento para realizar tarefas diversificadas.

No domínio da numeracia, 40% dos adultos portugueses não superaram o Nível 1 ou nível inferior, sendo apenas capazes de realizar cálculos simples com números inteiros e somas de dinheiro. Compreendem o significado das casas decimais, mas têm dificuldade em fazer cálculos por etapas. No extremo oposto, 7% demonstram ter capacidade para calcular e interpretar taxas e gráficos mais complexos, bem como fornecer uma avaliação completa com base em estatísticas, chegando desta forma aos Níveis 4 e 5.

Por fim, na resolução adaptativa de problemas, 42% dos adultos situam-se no Nível 1 ou num nível inferior, sendo apenas capazes de solucionar problemas simples com uma única etapa e para os quais é necessária pouca informação. No extremo oposto, apenas 2% dos adultos conseguem solucionar problemas mais complexos, podendo, por isso, adaptar-se mais facilmente às mudanças de contextos e desafios que possam ocorrer, situando-se desta forma nos Níveis 4 e 5. (OCDE, 2024b).

Correlacionando os três domínios, verifica-se que, em Portugal, 30% dos adultos tiveram pontuações nos dois níveis mais baixos da escala, nas três dimensões avaliadas em simultâneo, estando esse número claramente acima da média da OCDE, que é, para este indicador, de 18%. Estes dados demonstram mais uma vez a urgência em encontrar soluções eficazes para ajudar estes adultos a terem uma vida mais digna e confortável.

Tudo isto contribui de forma negativa para o acesso a oportunidades de emprego, qualidade de vida e exercício da cidadania ativa e dever cívico por parte dos indivíduos que estão nestas posições mais baixas da escala de competências de literacia e outras competências essenciais (OCDE, 2024a; UNESCO, 2021). Neste sentido, torna-se imperativo promover a alfabetização de adultos e desenvolver iniciativas sólidas e continuadas no tempo de promoção da literacia e de outras competências essenciais, como meio para combater estes resultados e, sobretudo, para promover o desenvolvimento pessoal e coletivo.

2.2. RESPOSTAS EXISTENTES E ASPETOS LACUNARES NA INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM PESSOAS ADULTAS

Alberto Melo, no capítulo que escreveu para o livro comemorativo dos 10 anos da criação da APEFA, descreve bem aquilo que tem sido a educação de adultos em Portugal desde 1971, caracterizando-a como sendo “uma mera narração de decisões e contra-decisões, de inovações e retrocessos, de aberturas e de enclausuramentos, de esperanças e desesperanças” (p. 42). Destaca desta forma os avanços e retrocessos, a instabilidade nas instituições e a descontinuidade de políticas existentes. Desde 1971, assistiu-se a várias tentativas de construção

de um sistema educativo de adultos consistente e eficaz. No entanto, apesar das várias tentativas de criar sistemas duradouros e eficazes, que culminaram na criação da Direção-Geral da Educação de Adultos (DGEA), da Direção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE) e da Direção-Geral de Extensão Educativa (DGEE), a realidade é que houve uma ausência de um plano estável e falta de financiamento neste setor, levando ao seu enfraquecimento e consequentemente ao fracasso (Melo, 2022; Cavaco, 2022).

A partir de finais dos anos 1990, percebemos que a educação de adultos assume relevância política, com a estruturação de instituições como a ANEFA – Associação Nacional para a Formação e Desenvolvimento de Adultos, e, mais tarde, outro tipo de iniciativas, como a Iniciativa Novas Oportunidades e o Programa Qualifica, este último desenvolvido no âmbito das atribuições da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Não obstante estes avanços, persistem incertezas e insuficiências, sobretudo quando se olham os contextos marcados por pessoas com mais baixas qualificações e competências. Apesar da criação de novas modalidades de educação de adultos e do alargamento e diversificação da oferta, o setor continua a enfrentar em Portugal entraves históricos e estruturais que impedem a sua consolidação como um pilar da política educativa nacional. Reconhecer a educação e formação de adultos como uma prioridade requer um compromisso político claro, investimento sustentável e uma visão mais ampla da educação enquanto direito humano e bem público, com potencial real para transformar vidas (Ávila, 2023).

O conhecimento, as competências e as qualificações representam conceitos centrais na vida social e económica. Vivemos numa sociedade em constante mudança, em resultado das transformações produtivas, das inovações nas tecnologias de informação e comunicação e também em resultado de outras mudanças culturais e económicas, o que suscita a necessidade de constante adaptação e atualização ao longo da vida. Uma pessoa que não esteja minimamente preparada acaba por ficar para trás, correndo o risco de perder oportunidades e de cair em situação de marginalização (Ávila & Aníbal, 2019).

No caso português, e sendo a realidade marcada por baixas qualificações e baixas competências, como acima se viu, a educação e a formação de adultos assumem seguramente uma importância decisiva. Porém, a educação de adultos em Portugal tem sido vista como uma dimensão periférica

das políticas públicas, sendo raramente assumida como prioridade estratégica. São várias as razões que explicam esta realidade, nomeadamente fatores estruturais, culturais e político-económicos, refletindo uma visão limitada do papel que a aprendizagem ao longo da vida pode desempenhar no desenvolvimento pessoal, social e coletivo (Lima & Guimarães, 2011).

A educação de adultos emerge como uma educação compensatória da educação escolar de crianças e jovens, permitindo a quem não teve acesso à escola na idade inicial estudar e desenvolver competências de várias ordens (Benavente, 1998; Canário, 2001). Todavia, o que prevalece no nosso país é uma visão escolarizante da educação de adultos ou, sobretudo, uma educação de adultos muito direcionada para uma lógica utilitarista, focada na empregabilidade e deixando de lado funções emancipatórias, culturais e cívicas (Guimarães, 2010). Verifica-se também uma fraca mobilização política e social em torno desta vertente da educação. Ao contrário de áreas como a saúde, a educação de crianças e jovens ou a proteção social, a educação de adultos nunca gerou um movimento expressivo, o que a torna menos visível na agenda pública e mediática. Muitos dos adultos que mais beneficiariam de programas educativos vivem em situações de invisibilidade social e política, com baixa escolaridade, dificuldades económicas e, muitas vezes, com experiências de exclusão que os afastam da participação cívica, e a educação de adultos, estando pouco desenvolvida, tem especiais dificuldades para abranger estas pessoas (Canário, 2001; Nóvoa, 2005).

Seria importante pensar e desenvolver uma abordagem mais integrada, articulando a educação com outras dimensões da vida adulta – como a saúde, a cultura, a cidadania, a família e o trabalho. A ausência de políticas intersectoriais e de estratégias territoriais, sensíveis às especificidades dos contextos locais, contribui para a fragmentação das respostas e limita a sua eficácia transformadora (Lima & Guimarães, 2011).

Nesse sentido, é interessante recuperar as reflexões de Licínio C. Lima (2022), que defende uma abordagem mais abrangente e diversificada e, portanto, humana da educação de adultos. Ele critica a visão tecnocrática moldada por uma lógica utilitarista, que significa a grave desumanização do processo educacional e que coloca a educação à mercê apenas da lógica da empregabilidade e da produtividade. Em vez disso, o autor defende uma educação de adultos

libertadora, autogestionária, aberta e politicamente crítica, que promova a participação dos cidadãos na transformação da sociedade.

Portanto, a educação de adultos deve ser mais do que apenas um meio de ajuste das pessoas ao mercado de trabalho e tornar-se um espaço de humanização, criatividade e cidadania ativa. Para consolidar esta posição em Portugal, é necessário superar a fragmentação e descontinuidade das políticas públicas e considerar a educação de adultos como um direito de todas as pessoas e um bem comum necessário à construção de sociedades mais justas, democráticas e solidárias.

2.3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS

2.3.1. LITERACIA E OUTRAS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS À VIDA DOS ADULTOS

Se, no passado, “o conhecimento sobre as capacidades de leitura e escrita dos adultos eram habitualmente limitadas à análise das taxas de alfabetização e dos níveis de escolaridade alcançados” (Ávila, 2025, p. 23), hoje, a literacia tem um plano central no campo da educação, adquirindo, por isso, um significado abrangente, amplo e relevante. Isto significa que a mesma não pode ser reduzida apenas à capacidade de saber ler ou escrever, devendo englobar capacidades de interpretação e utilização de materiais escritos no quotidiano de cada indivíduo (Rothes, Queirós & Moreira, 2019; Ávila, 2025). Dito isto, ela é um pilar fundamental na vida dos indivíduos, ao proporcionar-lhes condições para uma vida mais digna e confortável e, ao mesmo tempo, ao dar-lhes a possibilidade de crescerem em termos pessoais, profissionais e sociais, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais, presentes na sua maioria nos grupos sociais minoritários e na população mais envelhecida (Ávila, 2025).

Desta forma, a literacia é vista como uma prática social e culturalmente situada, estando relacionada com as experiências de vida e os variadíssimos contextos dos indivíduos (Barton & Hamilton, 2012). Os estudos em torno das “Novas literacias” (*New Literacy Studies*) que vão surgindo dão conta desta relevância da literacia – nas esferas familiar, digital, laboral, cívica –, demonstrando desta forma que se trata de um conceito amplo, que não se restringe à capacidade

da leitura e da escrita, mas é crucial para influenciar a forma como os adultos interagem com o mundo (UNESCO, 2015; OECD, 2019). No fundo, podemos dizer que a literacia é um meio de empoderamento dos adultos, sendo construída “numa base essencial para o desenvolvimento de outras competências, incluindo as que se relacionam com o cálculo ou com as tecnologias de informação e comunicação, a saúde ou a participação cívica” (Rothes, Queirós & Moreira, 2019, p. 18).

Associado ao conceito de literacia, temos as *life skills* / competências para a vida, que têm ganho cada vez mais relevância na educação de adultos. Estas correspondem a um conjunto de competências essenciais que permitem “apoiar os adultos a aumentar a sua autonomia em diferentes contextos” (EAEA, 2019, p. 4). Estas competências incluem a capacidade numérica, tomada de decisão, pensamento crítico, comunicação, autocrítica, resolução de problemas, criatividade, competências interpessoais, empatia, gestão de stress, gestão financeira, literacia ambiental e digital, compreensão de direitos e deveres, trabalho em equipa e ainda envolvimento cívico (WHO, 1996; EAEA, 2019).

As *life skills* são essenciais nos dias atuais e permitem que os adultos aprendentes possam mobilizar os seus conhecimentos em situações reais do dia a dia, nomeadamente na compreensão de mensagens e e-mails, documentos administrativos, na gestão dos seus recursos financeiros, na participação na comunidade, na compreensão e leitura de receitas médicas, sinais de trânsito, horários de transporte, menus de restaurantes, supermercados, na utilização de ferramentas digitais, nas suas relações interpessoais, entre outras situações. A par disto, a literacia digital tem um papel preponderante nas sociedades atuais, sendo um meio de inclusão social e profissional dos adultos. O domínio destas tecnologias é uma competência transversal que facilita a comunicação, o acesso a serviços e ao exercício da cidadania (UNESCO, 2021; OECD, 2023). A ausência de um nível básico de literacia, ou seja, um nível que não permita lidar de forma adequada com as informações do dia a dia, mas também a desenvolver, a partir dessa capacidade, as demais competências, incluindo estas *life skills* (Rothes & Queirós, 2022), compromete, e muito, a vida dos adultos em simples tarefas da vida quotidiana.

Em suma, investir na literacia e nas competências para a vida é investir em nós próprios de uma forma humana, para garantirmos uma maior autonomia, participação ativa e, conseqüentemente,

uma maior proficiência. Ao promover estas aprendizagens, a educação básica de adultos torna-se num instrumento de transformação social, o que contribui para reforçar a coesão social e comunitária (EAEA, 2020; UNESCO, 2021; OECD, 2023). Para além disso, é um elemento-chave face às exigências do século XXI, garantindo que os adultos consigam ultrapassar os desafios pessoais e profissionais que a sociedade atual lhes coloca (OECD, 2016; EAEA, 2020).

2.3.2. OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS ADULTOS

Atualmente, Portugal depara-se com um desafio bastante complexo no que toca à literacia dos adultos. Os dados do PIAAC antes mencionados são claros neste ponto. O país necessita de suprimir as fragilidades estruturais de natureza educativa, profundamente enraizadas na sua história, que o colocam como um dos países europeus com maiores desafios nesta área. Todavia, persistem níveis de participação relativamente baixos e muitos dos que mais deveriam participar são os que menos participam. Os obstáculos à participação educativa das pessoas adultas, sobretudo das menos qualificadas, são diversos e significativos. Segundo a OECD (2025), “Isto não representa apenas uma oportunidade perdida para os indivíduos, coloca também economias inteiras em risco de ficarem para trás na corrida pelo talento e pelo crescimento económico” (p. 3).

Os obstáculos à participação educativa dos adultos são variados e podem organizar-se em três grupos: “os que resultam da condição social dos adultos (...), os que se manifestam na disposição dos potenciais formandos (...), os que têm origem na forma como se organiza a resposta institucional (Carp, Peterson & Roelfs, citados por Rothes, Queirós & Moreira, 2019, p. 44).

Nos obstáculos de cariz social, destacam-se fatores externos à aprendizagem, sendo a falta de tempo o mais apontado. Para além disso, destacam-se os conflitos com o horário de trabalho (por incompatibilidade com os horários das formações), as responsabilidades domésticas (especialmente por parte das mulheres, limitando o seu tempo e disponibilidade para as formações), o custo da formação (mesmo havendo formações gratuitas, existem custos indiretos que têm de ser suportados pelos adultos, nomeadamente os custos da deslocação), a falta de apoio ao empregador ou dos serviços públicos (a ausência de incentivos desencoraja a

participação), problemas de saúde ou idade (idade avançada e/ou limitações físicas/mentais podem ser um entrave) e ainda falta de acesso a meios tecnológicos (nos casos das formações à distância). De acordo com Rothes, Queirós & Moreira (2019), estas barreiras “assumem-se como mais relevantes quando não se antecipam vantagens em termos de inserção ou progressão profissionais” (p. 46). A OCDE (2025) acrescenta ainda que estas barreiras sociais refletem a incapacidade das instituições em criarem sistemas úteis e eficazes que se adaptem facilmente à vida dos adultos que pretendem aprender.

Nos obstáculos relacionados com a disposição individual dos adultos, destacam-se a auto percepção que têm de si próprios, que leva a que os adultos digam que não necessitam de formação, uma vez que acreditam já deter os conhecimentos necessários para o seu percurso de vida e profissional. Para além disso, destaca-se a falta de confiança e o medo de falhar/não conseguir atingir o que pretendem, bem como a falta de motivação durante a aprendizagem (Rothes, Queirós & Moreira, 2019). Segundo a OCDE (2025), a falta de motivação pode ser uma falsa barreira, podendo refletir “problemas mais profundos, como a exclusão repetida dos sistemas de ensino, formações que parecem desconectadas das reais oportunidades de emprego, uma mentalidade fixa ou a incapacidade de ver a aprendizagem como uma porta aberta a novas oportunidades de vida” (p. 5).

Por fim, temos as barreiras institucionais, que estão relacionadas com ofertas formativas inadequadas e modelos formativos rígidos e pouco flexíveis. Isto porque nem sempre as instituições estão preparadas para acolher adultos com trajetos escolares interrompidos ou com ritmos e formas de aprendizagem distintas (Rothes, Queirós & Moreira, 2019).

Estes obstáculos, numa primeira análise, podem ser difíceis de contrariar por variados fatores; não obstante, cabe aos agentes que atuam no âmbito da educação de adultos refletir sobre a melhor forma de os contrariar/desafiar. A sua eliminação é essencial quando pensamos em políticas públicas bem formuladas, abrangentes e sustentáveis, quer a nível local, regional e nacional. Como refletiu Licínio Lima no livro de comemoração dos 10 anos da APEFA, a educação de adultos deve ser concebida como uma política estruturante, e não apenas compensatória, afastando-se por isso das respostas descontínuas que apenas replicam desigualdades. Para que isto seja possível, é necessário um compromisso político que considere a educação ao longo da

vida como um direito humano e, acima de tudo, um bem público, respaldado por financiamento adequado, consistência institucional e “*status*” profissional para os educadores de adultos (Lima, 2022).

Nesse sentido, o associativismo e as organizações da sociedade civil, como a APEFA, são muito importantes. Elas têm ajudado a aproximar a educação dos territórios e comunidades, favorecendo respostas flexíveis, contextualizadas e humanizadas. A força do movimento associativo encontra na sua luta um espaço para a manifestação e implementação de projetos educativos participativos que possam dar com respostas adequadas às necessidades de pessoas adultas que muitas vezes são invisíveis na sociedade. Nesse sentido, fortalecer o papel das associações e das parcerias locais, juntamente com a promoção dessas formas de cogestão e participação comunitária, é um fator-chave contra a exclusão educacional e social. Isto implica que se deixe no passado o paradigma tecnocrático e instrumental e se passe a adotar um paradigma emancipatório e integrativo em que os adultos são considerados protagonistas ativos de sua própria aprendizagem ao longo da vida (Loureiro e Feliciano, 2022).

Assim, ao compreendermos, na sua essência e manifestações, os obstáculos à participação educativa dos adultos, podemos perceber posteriormente as implicações que os mesmos têm na vida destes adultos – com menos participação educativa é mais difícil escapar ao círculo vicioso das baixas qualificações e competências, com tudo o que ele significa em termos de menores oportunidades sociais, culturais e profissionais. Para além disso, podem verificar-se impactos negativos na percepção que o adulto tem de si próprio, começando ele próprio a desvalorizar-se, por confrontação com aqueles que são percebidos como tendo mais competências e oportunidades (Dionísio *et al.*, 2014). Esta autoimagem de si próprios contribui de forma negativa para o seu afastamento de contextos de aprendizagem, ficando assim potencialmente estagnados.

2.3.3. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIMENSÃO CENTRAL DE UMA EDUCAÇÃO PERMANENTE ORIENTADA PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL

A alfabetização de adultos é uma prática educacional cuja finalidade será proporcionar uma segunda oportunidade àqueles que não frequentaram a escola ou cuja trajetória escolar tenha sido interrompida muito cedo, sem a possibilidade de ser concluída (Canário, 1999). Paulo Freire (1970), autor incontornável neste âmbito, propõe uma abordagem profundamente humanista, considerando a alfabetização não apenas como uma aprendizagem das letras, da sua leitura e escrita, mas como um processo de conscientização e emancipação dos indivíduos, que lhes permite “ler o mundo” antes de “ler as palavras”. Desta forma, os adultos podem compreender a realidade que os rodeia para, em seguida, terem a capacidade de transformá-la. Com isto, podemos dizer que alfabetizar é um ato dialógico e libertador, que prepara os indivíduos para desenvolverem uma consciência crítica sobre as opressões que enfrentam, com o objetivo de se tornarem sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem e, conseqüentemente, da sua própria história (Ferreira, 2012). Como diz Freire (1981, p. 9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Bruno (2010) afirma que as mudanças/transições resultantes da alfabetização ocorrem tanto a nível pessoal como social, destacando-se “a autonomia, a independência, a autoestima, a confiança em si próprio, a superação de situações de discriminação ou mesmo de exclusão, mudança de atitudes e valores, resolução de problemas, melhoria nas relações interpessoais, obtenção ou melhoria de emprego, maior participação na vida familiar ou da comunidade, entre outras” (p. 8). Na verdade, o processo de alfabetização de pessoas adultas ganha significado quando as aprendizagens se traduzem em pequenas conquistas no quotidiano, quando esses conhecimentos são mobilizados para pensar, enfrentar e resolver os seus próprios problemas.

Todavia, mais do que falar em alfabetização de adultos, vale a pena considerar uma visão mais ampla, situada numa lógica de *educação básica de adultos*, como forma de prover qualificações básicas, mas, sobretudo, como uma educação que trabalha as competências essenciais para a vida. Assim, a educação básica de adultos é o espaço de desenvolvimento de competências diversas e relevantes, como a comunicação efetiva, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a capacidade de trabalhar em equipa, a gestão emocional, para além, naturalmente, da promoção da literacia e da numeracia. Todas estas competências são essenciais para que os sujeitos possam atuar de forma consciente e responsável nas várias esferas sociais da sua vida.

Aqui, reconduz-se o trabalho à inspiração de Freire (1996). O contributo de Paulo Freire é importante para compreendermos o trabalho desenvolvido ao longo destes meses; o projeto aqui relatado não se limitou somente à parte técnica da aprendizagem da leitura e da escrita, mas aspirou a contribuir para o desenvolvimento pessoal, ao procurar promover autonomia, pensamento crítico e participação social. Segundo Soares (2004), a alfabetização e a escolarização inicial promovem uma série de conhecimentos formais que são cruciais para a compreensão dos direitos e deveres e, conseqüentemente, para a construção da identidade dos próprios indivíduos. Espera-se, no caso dos programas de educação básica de adultos, que estes tenham a capacidade de considerar a heterogeneidade dos sujeitos, em termos de cultura, trajetórias de vida e expectativas (Gadotti, 2000). A importância da educação básica de adultos é também expressa por Martins (2006), quando afirma que a mesma amplia a possibilidade de os sujeitos terem uma participação social e política ativa na vida coletiva. Para além disso, conseguem aliar as técnicas às experiências de vida dos indivíduos, tornando o processo de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

A educação básica de adultos será uma peça fundamental para uma educação permanente e ao longo da vida, considerando as rápidas transformações tecnológicas, sociais, económicas e políticas, que exigem dos indivíduos, em especial dos menos qualificados e com menores competências, uma renovada capacidade de lidar com os desafios dos nossos dias.

A educação permanente e ao longo da vida é um tema central e que ganha destaque na agenda política a partir de 1990, com iniciativas e relatórios que reforçam a sua relevância, nomeadamente as Conferências Mundiais da UNESCO, que afirmam uma “concepção de educação e formação de adultos que remete para o conceito de sociedade educadora” (Ávila & Aníbal, 2019, p. 13). Ganha peso a ideia de que os conhecimentos adquiridos na escola não são suficientes para toda a vida. Field, citado por Alheit & Dausien (2006), afirma que os conhecimentos e habilidades mais importantes provêm da escola da vida, ou seja, “aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na internet” (p. 177). A valorização da “escola da vida” contribui para romper com os modelos tradicionais de educação, que consideravam a escola uma instituição suficiente para preparar os indivíduos para a vida adulta, promovendo uma visão mais dinâmica e inclusiva da educação. Isto é defendido por vários autores – Rothes, Queirós & Moreira (2019), por exemplo, notam que os

processos educativos podem acontecer em múltiplos contextos, quer estes sejam formais, não formais ou informais. Este tipo de paradigma ganha particular relevância nesta modalidade de educação, pois permite que as experiências, saberes e valores que os adultos detêm sejam usados no seu processo de aprendizagem. Reconhecer essas experiências como saberes é dar dignidade ao percurso de cada adulto, demonstrando desta forma o conhecimento importante que já adquiriu ao longo do tempo. Ao valorizarmos estas experiências, evitamos a infantilização dos participantes e contribuimos para a sua autonomia, pois os adultos aprendentes passam a ser os sujeitos principais das próprias aprendizagens (Soares, 2004).

Neste paradigma, é enfatizada uma abordagem contínua, abrangente e holística, ocorrendo em todas as fases da vida e em múltiplos contextos sociais. É neste sentido que a educação não formal e comunitária assume um lugar de destaque nas sociedades contemporâneas, dada a sua flexibilidade em termos de espaços e de horários, e ao oferecer uma proximidade com a realidade social e cultural de cada participante, permitindo um maior encantamento para a participação educativa (Silva, 2015). Nestes tipos de contextos, os educadores adaptam os conteúdos às necessidades específicas de cada educando, como acontece no contexto da APEFA, em que este projeto foi desenvolvido. Privilegia-se a aprendizagem colaborativa, a diversificação dos caminhos e abordagens metodológicas e a “concretização de saberes de natureza muito diversa, nomeadamente ao nível do «saber-saber, saber-fazer e saber ser», tendo por base processos que permitem corresponder melhor às necessidades e interesses reais” (Silva, 2015, p. 24). Ganham destaque o trabalho de grupo e as metodologias ativas, com o propósito de construir um saber coletivo e partilhado, capaz de acompanhar os sujeitos ao longo da vida e de os apoiar na resposta aos desafios das mudanças sociais que acontecem nos contextos em que estão inseridos.

3. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO

3.1. A INVESTIGAÇÃO- AÇÃO PARTICIPATIVA

A orientação metodológica do presente projeto baseia-se nos princípios da investigação – ação participativa (IAP), privilegiando-se a participação ativa dos adultos no seu próprio processo de aprendizagem, a reflexão contínua e emancipatória e ainda a adaptação às necessidades concretas do contexto em causa. A IAP baseia-se numa abordagem metodológica que combina a investigação científica com a ação social, promovendo a participação ativa dos indivíduos no processo de investigação. Nela, há um rompimento com os modelos tradicionais de investigação, em que tende a existir uma relação hierárquica entre investigadores e participantes. Distinguem a IAP de outras abordagens, de acordo com Abero et al., (2015, pp. 139 e 140), nos seguintes aspetos:

- I. A IAP integra conhecimento e ação, ou seja, o conhecimento constrói-se tanto na análise do problema, como na ação, através da reflexão. Desta forma, teoria e prática estão em constante adaptação e integração.
- II. A prática não é vista de forma instrumental, ou seja, a IAP não se foca apenas nos resultados, mas também nos processos.
- III. Os meios e os fins não são concebidos de forma linear, mas sim de forma conjunta, ou seja, para alcançar um objetivo, é necessário um meio específico. Ambos são essenciais no processo.
- IV. Relaciona a prática e a teoria com o problema identificado, havendo uma ligação permanente entre a reflexão e a prática no processo de investigação.
- V. Assenta num modelo colaborativo, no qual os participantes estão envolvidos na investigação como co-investigadores.

- VI. Na IAP não se trata de estudar os indivíduos, mas que os próprios participantes reflitam sobre as suas ações. O objetivo é melhorar e/ou transformar essas práticas.
- VII. Transformar a prática não se traduz em acumular conhecimentos, mas sim em observar em que condições essa prática é gerada.
- VIII. Tem uma perspectiva social e educativa, visando a transformação social, tornando-se uma ferramenta essencial nos contextos relacionados com a educação de adultos e desenvolvimento comunitário.

Os modelos de ação podem ser três: o modelo técnico, o modelo prático e o modelo crítico emancipador. Este projeto, inspirado na IAP, procurou seguir o modelo crítico emancipador, com pontuais mobilizações dos outros modelos de ação.

No modelo técnico, os participantes não participam ativamente na construção do seu próprio conhecimento, aplicando apenas o que foi construído por outras pessoas, não havendo espaço para reflexões ou adaptações (Abero et al., 2015). Quis-se evitar este modelo no projeto aqui relatado, mas houve momentos pontuais de ação mais próxima deste modelo, especialmente para com as participantes que estavam a dar os primeiros passos na alfabetização, e em que se avançou através da realização de exercícios específicos para o reconhecimento das letras e/ou palavras. Aqui, o foco incidia sobretudo na correção formal e na consolidação de bases para a passagem para a próxima fase.

No modelo prático, os adultos participam no seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se agentes de uma aprendizagem direcionada para reflexões e transformações contínuas. Para além disso, é um modelo que reflete as necessidades específicas de cada pessoa. Aqui, o investigador é um facilitador e não um dominador do processo (Abero et al., 2015). No caso do projeto aqui apresentado, foram vários os momentos em que as próprias participantes trouxeram elementos da sua vida e do seu quotidiano para o processo de aprendizagem. Um bom exemplo disso ocorreu quando uma das participantes insistiu na mobilização e treino da leitura de uma passagem da Bíblia, para depois poder fazer autonomamente essa leitura numa sessão na sua

igreja. A partir desse “problema”, adaptámos a sua aprendizagem, no imediato, através da divisão das sílabas, para facilitar a leitura, numa primeira fase, e para, em seguida, fazer o treino progressivo em voz alta. É um exemplo do trabalho de facilitação realizado.

O modelo crítico emancipatório não se foca somente no progresso isolado, mas sim numa melhoria alargada à realidade educacional e social de cada participante, com o objetivo de cada um ou uma adquirir uma maior consciência do mundo e, ao mesmo tempo, tornar-se agente de mudança. Neste caso, é importante que os participantes não se sintam constrangidos, de forma a haver momentos reflexivos em que questionem a sua realidade. A autorreflexão é importante, mas só se torna potente quando é feita em diálogo com os outros (Abero et al., 2015). Quando, neste projeto, trabalhámos temas como o 25 de Abril de 1974 e o seu impacto ou o papel da mulher na sociedade, pudemos avançar com uma problematização crítica da realidade global e da realidade das próprias participantes, dando passos no reforço da consciência crítica e cívica, a partir de assuntos significativos para as participantes.

3.2. DESCOBRIR UM NOVO MUNDO – A EXIGÊNCIA ÉTICA E PROFISSIONAL DO TRABALHO COM PESSOAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O presente projeto de alfabetização de adultos foi desenrolado num quadro de educação não formal e, como todas as práticas educativas, regeu-se por pressupostos de exigência ética e profissional. Este tipo de educação tem por base uma ética de libertação pessoal (dar importância às palavras, à conscientização e a uma educação dialógica), uma vinculação decisiva com a democracia social e política (diminuição das desigualdades, aprofundar os espaços de liberdade, formação para a cidadania) e ainda uma vinculação para com o desenvolvimento (Santos Silva, citado por Rothes, 2009, p. 151). Assumindo estas bases, a educação abrange uma grande diversidade de perfis, quer formativos, quer profissionais (remunerados ou em regime de voluntariado), que acabam por enriquecer a prática da educação não formal. Contudo, cada vez mais tem surgido uma crescente profissionalização neste campo, o que implica uma maior legitimidade e enquadramento legal para os profissionais que se encontram “em diferentes instituições e espaços sociais, que trabalham com pessoas de todas as idades, em domínios como

o da literacia e educação básica de adultos, o da ação e do desenvolvimento local, o da promoção da produção e fruição culturais” (Rothes, 2009, p. 152). Tudo isto acaba por se traduzir numa grande complexidade dos saberes e das práticas educacionais, o que exige que um educador esteja em constante reflexão ética sobre os seus modos de intervenção, para que não caia no erro de “adoptar discursos especializados, assépticos e descomprometidos, fortemente baseados em critérios de racionalidade que não tomam em consideração os projetos sociais da educação (...)”, Nóvoa, citado por Rothes, 2009, p. 152). Isto quer dizer que pode acontecer a profissionalização prejudicar o sentido original do trabalho social, afastando os educadores das realidades sociais, ao adotarem uma postura mais técnica e ao interessarem-se somente pelos resultados, mais do que propriamente pelos problemas das pessoas e em como verdadeiramente ajudá-las.

Assim, ser educadora de adultos num contexto de alfabetização, trabalhando com pessoas com desafios associados às baixas competências, exigiu um forte compromisso ético e profissional, quer para com os participantes, quer para com a instituição no quadro da qual se deu a realização deste projeto. Compromisso esse que é fundamental quando falamos de adultos com trajetórias de vida difíceis, que enfrentam diversos riscos, como exclusão social, pobreza e limitações no acesso à educação. A intervenção procurou ter em conta a dignidade humana, a particularidade de cada pessoa adulta, a valorização das suas trajetórias de vida e ainda a sua própria autonomia e possibilidade de envolvimento e participação comunitária.

Quis-se aqui assumir os compromissos que Rothes (2009, p. 152) enumera como fundamentais para uma educadora de adultos:

1. Orientação para a solidariedade e a participação social, privilegiando os mais desfavorecidos e evitando a guetização assistencialista;
2. Atenção às iniciativas e movimentos sociais;
3. Afirmação da globalidade dos direitos de cidadania;
4. Compreender o trabalho educativo como ação social;
5. Valorizar os atores locais, os seus recursos e competências.

Refletindo sobre estes cinco compromissos, é possível compreender que, do ponto de vista ético-profissional, o que se impõe é ir para além do aspeto técnico da alfabetização, entendendo esta

como um direito humano básico que possibilita o exercício pleno da cidadania. A sensibilidade para compreender os problemas sociais que os adultos apresentam e, simultaneamente, compreender a riqueza cultural e social intrínseca a cada adulto é crucial. Para além disso, há que respeitar o ritmo de aprendizagem, promover uma escuta ativa, valorizar cada conquista e ainda promover a desconstrução de estereótipos ou afirmações negativas que as participantes possam ter em relação a si mesmas, com o objetivo de garantir um ambiente de confiança e respeito mútuo.

Do ponto de vista da ação concreta, a intervenção deve desenvolver-se com base em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, na articulação de recursos existentes, e no desenvolvimento de formas intencionais e claras de preparação de cada sessão, tendo em conta as necessidades das participantes. O papel é de mediação, incentivo permanente e facilitação, o que exige, para além de competências técnicas, competências didáticas, reflexivas e relacionais. O foco é ainda na avaliação contínua do processo, que permite garantir que as metodologias estão a ser as mais adequadas ou se é necessário reajustamento. Assim, a prática educativa deve conjugar o respeito pela pessoa e o rigor pedagógico, enquanto promove a leitura, a escrita e também a autoestima, a consciência crítica e a participação social.

3.3. QUE EDUCADORA DE ADULTOS SOU? REFLEXÕES

Neste ponto, gostaria de adotar um registo mais pessoal e autorreflexivo sobre o que considerei ser uma educadora de adultos naquele contexto em específico. Ser educadora de adultos num projeto como este, direcionado para a alfabetização de adultos e para a promoção da literacia e de outras competências essenciais, foi verdadeiramente gratificante. Esta jornada ficou marcada por desafios que despoletaram inseguranças na forma como iria conduzir este projeto, principalmente por ser algo que nunca tinha feito e que era novo para mim. Conhecer os princípios e deter os suportes teóricos era uma coisa, mas saber organizar tudo e colocar em prática o que por vezes pode não fazer sentido é outra. É algo mais complexo e distante do que imaginava, sendo por isso um trabalho em constante escuta ativa, adaptação e presença humana.

Neste papel, percebi que não poderia ser uma mera transmissora de conhecimentos, mas sim alguém que ajuda as pessoas adultas a construir o seu próprio processo de aprendizagem. Para além disso, deparei-me com a necessidade de ser um alicerce/ponto de apoio para os adultos, que têm histórias de vida marcadas por momentos difíceis, englobando dificuldades económicas e sociais. A estes desafios juntavam-se as inseguranças demonstradas, as desilusões e os medos, os sonhos que foram interrompidos por variadíssimos motivos e ainda os problemas de autoestima em relação aos conhecimentos que sabem e aos que estão dispostos a aprender. Para lá das dificuldades, encontrei pessoas adultas corajosas e dispostas a enfrentar os seus medos e inseguranças em busca de uma oportunidade em melhorarem a sua vida. Esta experiência reforçou em mim a ideia de que a educação de adultos é um processo de construção de relacionamentos e de transformação, no qual a aprendizagem se relaciona com o processo de humanização e melhoria da autoestima dos adultos.

Como resultado, descobri-me como uma educadora de pessoas adultas sensível, comprometida e em constante aprendizagem. Tentei acolher e ajudar a integrar todas da melhor forma, adaptando as estratégias pedagógicas de forma individualizada, pois nem todas as participantes tinham as mesmas necessidades. O pequeno grupo com que trabalhei impôs uma ação muito individualizada e personalizada, com o objetivo de responder a essas necessidades diferenciadas. Ao mesmo tempo, constatei ser uma educadora com muitas dúvidas e questionamentos. Alguém que também sente medo de falhar, que sente que este é um trabalho de grande responsabilidade. Sempre que propunha uma atividade, perguntava-me sobre se a mesma seria adequada, se não iria "ofender" ou penalizar alguém, se essa atividade não infantilizaria as participantes, se seria muito fácil ou muito difícil, entre outros questionamentos. Senti-me uma educadora e pessoa em constante preocupação com o impacto que a minha ação poderia ter nas participantes. Sei que não sei tudo, sei que vou falhar e cometer erros, mas, neste momento, sei que isso faz parte do meu processo de aprendizagem. Cada dúvida abre uma janela para refletir e pensar criticamente sobre o trabalho do educador, para melhorá-lo e adaptá-lo sempre que for necessário, como aconteceu ao longo do projeto.

Em suma, considero que ser educadora de adultos é aceitar que não há certo nem errado, que nem sempre há respostas prontas. É necessário compreender que o processo de alfabetização e promoção da literacia não é somente sobre palavras ou letras, mas sobre uma reconstrução de

autoestima, abertura para o mundo e (re)construção da identidade. É trabalhoso? Sem dúvida! Foi difícil para mim entender a dinâmica e os melhores caminhos a percorrer? Sim! Mas, no final, pude muitas vezes ver as dúvidas de alguma forma clarificadas, em especial quando as participantes se animavam por terem conseguido fazer algo que pensavam que não seriam capazes de fazer. Como quando a P, numa das sessões, conseguiu escrever a palavra “casa” e isso a encheu de confiança e alegria para prosseguir. Por isso, mesmo com dúvidas, sei que é preciso persistir e continuar – porque cada passo, por mais pequeno que pareça, é um avanço significativo na vida de alguém. E isso é razão suficiente para acreditar e continuar este trabalho junto de profissionais que assumem o mesmo propósito e têm os mesmos objetivos que eu.

3.4. NOTA SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação é um elemento essencial na elaboração e concretização de um projeto, pois é através dela que conseguimos garantir a sua eficácia, relevância e melhoria contínua das ações desenvolvidas. Guerra (2002), no seu livro *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação – O Planeamento em Ciências Sociais*, menciona uma definição de avaliação utilizada por Kosecoff e Fink, em que é dito que esta é “um conjunto de procedimentos para julgar méritos de um programa e fornecer informação sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, os seus impactos e os seus custos” (p. 186), ou seja, um processo que visa a obtenção de informações úteis para o desenvolvimento do projeto em termos de eventuais melhorias e ações futuras. No caso da avaliação de um projeto de intervenção social e educativa, Serrano (2008) refere que a avaliação “é um elemento constitutivo de qualquer processo educativo e está presente em todo o esboço de uma intervenção, desde a identificação de necessidades até aos objetivos traçados para a intervenção, o processo da sua realização ou execução e a etapa final dos resultados” (p. 81). Acrescenta ainda que é um processo de reflexão que nos permite errar e acertar com o objetivo de corrigirmos as futuras ações. Assim, a mesma torna-se central, pois permite a produção de conhecimento, melhora o processo de análise e de intervenção, permite prever possíveis constrangimentos e ainda ajuda e facilita a tomada de decisão (Cembranos *et al.*, 2007).

Neste sentido, a avaliação assume quatro funções distintas: de medida, de utensílio de apoio à tomada de decisões, de processo de formação e de aprofundamento da democracia participativa.

A avaliação como medida refere-se ao facto da mesma não ser uma medição de resultados, mas sim um processo contínuo onde os resultados e a sua interpretação são uma parte intrínseca do processo (Guerra, 2002). A avaliação como utensílio de apoio à tomada de decisão significa que ela deve ajudar a calcular os ajustamentos necessários, gerando assim informações adequadas a um processo de agilização e melhoria da tomada de decisões (Guerra, 2002). A avaliação como processo de formação é descrita como sendo “um processo de aprendizagem, tratando-se de um instrumento de reflexão e de racionalização face a contextos e resultados da ação” (Guerra, 2002, p. 187). Com a mesma, os responsáveis do projeto conseguem gerir e adaptar as soluções face às mudanças que ocorrem. Por último, temos a avaliação como participação e aprofundamento da democracia participativa, em que a avaliação se assume como meio de reflexão acerca dos problemas, das consequências da ação e ainda de pensamento acerca da melhor maneira para agir perante tal situação e o seu quadro geral (Guerra, 2002).

Neste projeto de intervenção em específico, a avaliação foi feita de forma contínua e transversal, assumindo um carácter claramente processual. Claro que se impôs, num primeiro momento, uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de analisar e compreender o ponto de situação das participantes e assim aferir os conhecimentos detidos, aqueles que precisavam de ser melhorados e aqueles que precisavam de ser desenvolvidos para que o trabalho realizado pudesse ser o mais útil possível para as suas vidas. Também no final houve lugar a aferição de aspetos avaliativos, quer olhando o desenvolvimento de competências realizado pelas participantes, quer obtendo indicações sobre a sua perspetiva a propósito dos processos realizados, melhorias a considerar no futuro e satisfação geral com a participação nas atividades. Mas o foco incidiu numa avaliação processual, mobilizada ao longo das sessões, de forma a ser possível avaliar como estas decorriam e que ajustamentos eram necessário fazer. Os resultados deste trabalho de avaliação contínua são explicitados no capítulo dedicado ao desenvolvimento do projeto e nos pontos conclusivos deste relatório.

4. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA REALIDADE

4.1. A APEFA

A APEFA – Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos é uma entidade sem fins lucrativos de cariz privado que atua a nível nacional desde 2011 no campo da educação e formação de adultos. A sua missão é fomentar e divulgar a importância da educação ao longo da vida, conscientizando a sociedade portuguesa para o papel essencial da educação na construção de uma cidadania ativa, participativa e comunitária. Os principais objetivos da APEFA incluem:

- I. Promover, estudar, valorizar e desenvolver a educação e formação de adultos como um processo permanente e ao longo da vida.
- II. Defender uma visão abrangente, integradora e holística de educação, garantindo acesso igualitário para todos.

Para além dos seus corpos sociais, a APEFA tem delegações regionais por todo o território português, apresenta um conselho consultivo constituído por personalidades de reconhecido mérito de todo o país, da sociedade civil, do mundo académico, empresas, sindicalismo e da igreja (Loureiro & Feliciano, 2022) e ainda possui um gabinete de estudos e estratégia para apoiar a Direção na reflexão ou de investigação e análise de pareceres, estudos e recomendações do Conselho Consultivo.

Ao longo da sua década e meia de atuação, a Associação desenvolveu e contribuiu para uma série de iniciativas com impacto significativo, nomeadamente: organização de seminários e participação em projetos nacionais, como, por exemplo, a Estratégia Nacional para o Portugal 2020 e o Plano Nacional de Literacia de Adultos; publicação do livro “Educação e Formação de Adultos: Perspetivas e Associativismo”; e participação em vários comités nacionais que estão relacionados com a educação de adultos ou que de alguma forma agregam valor à mesma. A isto junta-se o facto de liderar projetos inovadores no âmbito da educação de adultos, nomeadamente o projeto “Percurso e Cidadania: Alfabetização Solidária e Literacias”, no quadro do qual o projeto relatado neste documento se realizou (Loureiro & Feliciano, 2022).

4.2. O PROJETO “PERCURSOS DE CIDADANIA – ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA E LITERACIAS”

A APEFA, enquanto associação dedicada à erradicação do analfabetismo e à promoção da literacia, tem desenvolvido, ao longo da sua existência, diversas iniciativas alinhadas com esta missão, destacando-se, entre elas, o projeto “Percurso de Cidadania”. Este, entre 2019 e 2021, foi um projeto-piloto, estando agora consolidado para atuar perante os problemas do analfabetismo e da baixa literacia, que afetam um grande número de pessoas e uma grande diversidade de grupos sociais, incluindo pessoas trabalhadoras empregadas e desempregadas, beneficiários de RSI – Rendimento Social de Inserção, imigrantes e outros grupos em risco de exclusão, que não encontram respostas para os seus desafios socioeducativos (Gonçalves, 2022).

É um projeto desenhado tendo em conta algumas premissas fulcrais: o combate ao analfabetismo literal, regressivo e funcional da população adulta; a promoção de vários tipos de literacia, desde a digital, artística, cultural e ambiental; a sensibilização de entidades locais para a importância da educação ao longo da vida e a mobilização da sociedade civil e de instituições públicas e privadas para ajudar a enfrentar estes desafios; e ainda a criação de soluções flexíveis e diversificadas que incentivem a aprendizagem, sempre numa lógica que pretende apoiar a colmatação das necessidades quotidianas dos indivíduos (Loureiro & Feliciano, 2022).

A criação e realização do “Percurso de Cidadania” resulta da envolvimento de vários atores territoriais locais, entre os quais câmaras municipais e juntas de freguesia, IEFP, Centros Qualifica, associações culturais, desportivas e empresariais, Cruz Vermelha Portuguesa, Santas Casas da Misericórdia, centros de investigação, a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, entre outras que se assumem como copromotoras do projeto. Este é um projeto de intervenção de proximidade, colaborativo e territorializado, que se baseia em três linhas fundamentais: sensibilização, mobilização e consciencialização; ambientes educativos favoráveis e diferenciação nos percursos educativos. A primeira linha refere-se ao envolvimento de instituições locais, criando conselhos de instituições promotoras (CIP) que têm de trabalhar em rede para estruturar e implementar as ações concebidas. Atualmente, e como referenciado acima,

podemos perceber que o projeto conta com diversas instituições parceiras e várias oficinas de alfabetização e promoção da literacia, quer em regime presencial, quer online, que são adaptadas às necessidades de cada pessoa (Gonçalves, 2022).

A segunda linha refere-se a ambientes educativos favoráveis, em que os educadores adultos, voluntários, são preparados e acompanhados pela APEFA. As oficinas são totalmente gratuitas, inclusivas, intergeracionais e centradas no adulto, proporcionando segurança, confiança e motivação para aprender. Para além disso, estas oficinas assentam em três princípios fundamentais no âmbito da educação, sendo estes: “aprender com os outros”, com valorização da partilha enriquecedora de experiências com o objetivo de alcançar uma aprendizagem mútua; “ensinar o que já sei”, ou seja, os participantes contribuem para as sessões através dos seus saberes e experiências; e, por fim, “partilhar o que aprendemos juntos”, ou seja, a aprendizagem coletiva enriquece a aprendizagem individual e promove a construção coletiva dos conhecimentos (Gonçalves, 2022).

Por fim, temos a terceira linha, que se refere à diferenciação dos percursos educativos, em que se verifica que as oficinas estão programadas para serem flexíveis e ajustadas tendo em conta o grupo e as pessoas que o integram. Tendo em consideração a visão integradora da cultura, as oficinas estão programadas para explorar o património local e as experiências de vida em espaços descentralizados, promovendo momentos de aprendizagem enriquecedores e diversificados. Estas oficinas são inspiradas no método de alfabetização de Paulo Freire, em que a aprendizagem é realizada através de temas ou palavras geradoras que conectam a leitura, a escrita, a oralidade, a matemática e a literacia digital ao quotidiano dos participantes.

Este é um projeto destinado a todos os indivíduos maiores de 18 anos que tenham como propósito fomentar a aprendizagem da leitura e da escrita e ainda promover um desenvolvimento contínuo das habilidades básicas e avançadas neste domínio. É de sublinhar que estas oficinas estão a cargo de voluntários/as, sendo graças a eles/as que a realização e execução deste projeto é possível (Gonçalves, 2022).

É ainda importante referir que este projeto tem parceria com Centros Qualifica, o que permite que os adultos que frequentam as sessões possam embarcar também em processos de RVCC, para certificação para o 4º e o 6º ano de escolaridade.

Em suma, o projeto “Percurso de Cidadania” é um projeto inovador, inclusivo e solidário, que promove a literacia e a educação de adultos em ambientes acolhedores, fomentando o crescimento individual e o engajamento coletivo.

4.2.1. RECURSOS E INSTALAÇÕES

O presente projeto está integrado e associado às oficinas do projeto “Percurso de Cidadania” desenvolvido na cidade do Porto, concretamente na freguesia de Paranhos. As oficinas do “Percurso de Cidadania” de Paranhos decorrem na Casa da Cultura desta freguesia, um equipamento pertencente à Junta de Freguesia local, que é parceira (Figura 1). É nesta casa que a “magia” acontece e onde, para além de atividades como esta, se pode vislumbrar uma oferta cultural diversificada, com destaque para exposições de quadros, sessões de poesia e apresentação de livros, entre outras iniciativas. Este local é composto por quatro pisos: no rés-do-chão encontramos a receção e um auditório com capacidade para 50 pessoas. No 1º andar fica a sala de exposições, em que são apresentadas regularmente exposições artísticas. No 2º andar, encontramos a biblioteca (Figura 2), local onde decorrem as sessões de promoção da literacia de adultos. É um espaço adequado, tendo como recursos vários livros à disposição, mesas, cadeiras, quadro branco e ainda um projetor. No último piso, temos as salas de leitura, que são mais pequenas e são utilizadas pela APEFA e posteriormente por mim, para um acompanhamento mais individualizado e personalizado das participantes no “Percurso de Cidadania”.



Figura 1 – Exterior da Casa da Cultura de Paranhos, Porto¹



Figura 2 – Sala onde decorrem as sessões de promoção da literacia²

Para além das sessões regulares do “Percurso de Cidadania”, que em 2024/2025 decorreram às segundas e às sextas-feiras de manhã, a parceria com o Centro Qualifica da Escola Profissional Árvore permitiu, de janeiro de 2025 em diante, que decorressem duas sessões extra para as participantes envolvidas no desenvolvimento de processos de RVCC. Estas sessões decorrem às terças (nível B1) e quintas-feiras (nível B2), em instalações do Centro Social e Paroquial do Amial, que se juntam também ao grupo de entidades parceiras do “Percurso de Cidadania” da freguesia de Paranhos.

4.2.2. A EQUIPA PEDAGÓGICA

O “Percurso de Cidadania” é dinamizado por uma equipa pedagógica que tem um papel central na concretização do projeto, garantindo o cumprimento de objetivos e assegurando a qualidade e eficácia das atividades desenvolvidas. Os seus elementos são responsáveis por refletir, orientar e acompanhar o processo educativo. É uma equipa multidisciplinar que traz para o projeto uma diversidade de perspetivas e experiências profissionais enriquecedoras, o que permite articular conhecimentos teóricos e práticos adaptados a cada participante. Todos os membros da equipa trabalham de forma cooperativa, com a finalidade de criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, inovadores e inclusivos para as pessoas adultas envolvidas.

A equipa tem um perfil diferenciado, o que acaba por enriquecer a dinâmica de trabalho, enquanto promove uma abordagem interdisciplinar. É composta por três professoras, uma coordenadora

¹ Fonte: Instagram do [ateliermarciavinhas](https://www.instagram.com/p/DBTzVEgv1sH/): <https://www.instagram.com/p/DBTzVEgv1sH/>.

² Fonte: Fotografia cedida por um membro da APEFA.

do projeto, um técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências (TORV), este do Centro Qualifica da Árvore, uma formadora, também do Centro Qualifica da Árvore e a coordenadora do projeto “Passeio das Qualificações”, pertencente ao Centro Qualifica da Árvore e que se associou ao “Percurso de Cidadania” (é um projeto recém-criado e apoiado por fundos do PRR – Programa de Recuperação e Resiliência). Esta parceria com o Centro Qualifica é muito importante, pois, para além de motivar ainda mais os adultos no seu processo de aprendizagem (recebem um pequeno apoio financeiro e, no final, recebem a sua certificação, equivalente ao 4º ou 6º ano), incentiva-os a prosseguirem outro tipo de experiências de educação e formação de adultos.

A equipa caracteriza-se por exercer um excelente trabalho colaborativo, estando em constante partilha de ações, construção de estratégias pedagógicas e num acompanhamento próximo para com os participantes. São muito comunicativos e têm um grande espírito de entreajuda e reflexão conjunta sobre eventuais desafios e conquistas do projeto, o que contribui para que o ambiente de trabalho seja acolhedor e positivo.

Na vertente metodológica, a equipa tem princípios, métodos e recursos pré-estabelecidos e estabilizados, mas é flexível e orientada para a inclusão, procurando sempre que possível ajustar as tarefas quando as mesmas se revelam improdutivas ou demasiado difíceis para determinados participantes. Numa das sessões com o B1, por exemplo, a responsável pelo grupo percebeu que uma atividade em questão seria difícil para uma das adultas, visto não saber ainda as letras, e adaptou o trabalho com o objetivo de facilitar a sua aprendizagem. A aposta em metodologias ativas e as inspirações no método de Paulo Freire são uma mais-valia para o projeto, tornando-o mais interessante, cativante e motivador.

Por fim, é importante referir o compromisso ético e a dedicação de todos os membros da equipa envolvida na concretização deste projeto, pois, para além do compromisso em transmitir conhecimentos mais técnicos, atuam de forma próxima e empática, investindo no desenvolvimento pessoal e social de cada um dos participantes envolvidos.

4.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO ALARGADO

O projeto “Percurso de Cidadania”, em funcionamento na freguesia de Paranhos, Porto, numa parceria promovida pela APEFA e envolvendo a Junta de Freguesia e outras entidades portuenses, conta com a participação de dois grupos distintos, que estão organizados em diferentes dias e horários, com o objetivo de responder às necessidades diferenciadas de cada grupo e, dentro destes, de cada participante. Assim, um dos grupos participa no projeto à segunda-feira e o outro participa em sessões desenvolvidas à sexta-feira.

O grupo de segunda-feira, tem a sessão das 9h00 às 10h45 da manhã e caracteriza-se por um nível mais elevado de competências de literacia, permitindo uma abordagem mais aprofundada e dinâmicas de participação ativas em temas relacionados com a cidadania. Para além disso, é um grupo que tem uma maior autonomia na leitura, escrita, interpretação de textos e numeracia, o que facilita uma metodologia de ensino mais interativa e diversificada. É um grupo unido, que gosta de aprender e que interage de forma descontraída e sem medo. O ambiente é descontraído e há uma boa relação com as formadoras. Para além disso, é um grupo que se ajuda mutuamente, principalmente na questão da informática e da utilização dos computadores. No total, estão incluídas neste grupo cerca de 15 pessoas, tendo uma média de presenças por sessão de cerca de dez adultos. As idades estão compreendidas entre os 41 e os 65 anos de idade. Alguns já se encontram reformados ou em vias de o estarem, mas, ao longo da sua vida, ocuparam profissões em diferentes áreas: litografia, segurança, lavandaria, comércio, restauração, limpezas, cuidado de idosos e agricultura. Refletindo um pouco sobre estas profissões, podemos dizer que as mesmas estão associadas às baixas qualificações detidas. Como o projeto está relacionado com o trabalho dinamizado a partir do Centro Qualifica da Árvore, os participantes estão a fazer processos de RVCC, para as qualificações de B1 e B2, que correspondem ao 4º e 6º anos, respetivamente.

O grupo de sexta-feira tem sessão das 9h30 às 12h00 e caracteriza-se por um menor nível de competências de literacia, o que requer uma abordagem pedagógica mais adaptada às suas necessidades. As atividades realizadas são planeadas com o objetivo de promover o

desenvolvimento gradual da leitura e da escrita, através de estratégias pedagógicas mais acessíveis, com base no método de Paulo Freire, e de um acompanhamento mais individualizado, designadamente com apoios extra realizados à segunda-feira à tarde. É um grupo bastante diversificado, havendo desde participantes que não sabem ler e escrever (e, nesses casos, o essencial é apoiar os primeiros passos da leitura e da escrita, com o reconhecimento inicial das letras e, posteriormente, da formação de palavras e frases), a participantes que não conseguem escrever palavras completas sem que se soletre as letras e se indique quando devem dar espaço entre palavras, até outros que precisam que se demonstre qual é a letra, devido a algumas dúvidas que surgem, até, por fim, alguns que já conseguem realizar as tarefas sem precisar de ajuda direta e individualizada. Apesar destas dificuldades, é um grupo com uma enorme vontade de aprender, cooperativo e divertido.

Existem pequenos momentos de tensão, esporádicos, mas que facilmente são resolvidos. No total, há aqui também perto de uma dezena e meia de pessoas inscritas, participando regularmente 11 a 12 pessoas. Ao longo da sua vida desempenharam diversas profissões como empregada doméstica, nas limpezas, como copeira, ama, cuidadora informal, numa oficina de cofres, na construção civil, como lojista ou na caixa. Uma parte do grupo está envolvida em processos de RVCC visando a obtenção de uma qualificação de nível B1.

Atualmente, e como atrás mencionado, as pessoas de ambos os grupos têm uma sessão extra, uns à terça-feira, (B1) outros à quinta-feira (B2), pois chegou-se à conclusão de que ter apenas uma sessão por semana não seria suficiente para consolidar as competências necessárias. Contudo, destas sessões extra ficaram de fora nove pessoas, por se considerar que as mesmas, antes de ingressarem no processo de RVCC e aspirarem à certificação, deveriam desenvolver trabalho adicional de base em matéria de aquisição de competências de leitura e escrita.

Tabela 1 – Síntese – Projeto Percursos de Cidadania (Paranhos, Porto)

Aspetos gerais	Grupo de Segunda-Feira (B2)	Grupo de Sexta-Feira (B1)
Horário	9h00 – 10h45	9h30 – 12h00

Participantes inscritos	13 inscritos	13 inscritos
Idades	41 – 65 anos	19 – 72 anos
Nível de literacia	Mais elevado; maior autonomia em leitura, escrita, interpretação de textos e numeracia	Mais baixo; dificuldades em leitura e escrita; grande heterogeneidade de níveis dentro do grupo
Metodologia	Mais interativa e diversificada, com dinâmicas reflexivas sobre temas	Pedagogia adaptada, inspirada em Paulo Freire; acompanhamento individualizado e estratégias básicas de alfabetização
Características do grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente descontraído e cooperativo - Interação positiva com formadoras - Ajuda mútua, sobretudo no uso de computadores - Grupo unido, participativo e motivado 	<ul style="list-style-type: none"> - Grande vontade de aprender - Cooperativo e divertido - Por vezes, há entusiasmo excessivo e pequenas tensões, mas facilmente resolvidas - Grupo heterogéneo, alguns em fase inicial de aprendizagem (reconhecimento de letras, formação de palavras, apoio intensivo)
Profissões anteriores	Litografia, vigilante, lavandaria, lojista, pasteleiro, ajudante de cozinha, limpezas, cuidadora de idosos, agricultura, restauração	Empregada doméstica, limpeza, copeira, ama, cuidadora informal, oficina de cofres, construção civil, lojista, caixa

Relação com qualificações	Profissões associadas a baixas qualificações; maioria insatisfeita com o trabalho	Profissões ligadas a baixas qualificações
Certificação em curso	Processos de RVCC para B1 (4º ano - apenas 1 pessoa) e B2 (6º ano)	Processo RVCC - B1 (4º ano)
Sessões extra no Amial com o Centro Qualifica Árvore	À quinta-feira (B2)	À terça-feira (B1)
Exclusões nas sessões extra		9 pessoas do grupo ficaram de fora, por necessitarem de consolidar competências básicas de literacia antes da certificação

4.4. CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES PRINCIPAIS DO PROJETO

A constituição deste grupo mais pequeno aconteceu após uma reunião com a equipa pedagógica, na qual se discutiu a importância que poderia ter a organização de sessões complementares às que já decorriam na Casa da Cultura de Paranhos, envolvendo participantes do “Percurso de Cidadania” com necessidade de maior acompanhamento e trabalho pedagógico próximo e individualizado. Durante esta análise, tornou-se evidente que algumas participantes apresentavam níveis de competência de literacia especialmente reduzidos, não reunindo ainda condições para envolvimento em processo de RVCC e posterior certificação de competências. Nove pessoas ficaram de fora do processo de RVCC, na sequência da avaliação realizada pelo Centro Qualifica. Ao refletir sobre esse acontecimento, percebi que poderia ser uma mais-valia

para essas pessoas, apoiando-as na criação de um espaço adicional de aprendizagem colaborativa, para que, eventualmente mais tarde, pudessem embarcar num processo de RVCC e aspirar a uma certificação de nível B1.

Falei então com estas nove pessoas e propus-lhes a participação numa sessão extra, tal como as demais colegas iriam ter, mas comigo. Seria a forma de reforçarem o trabalho e, portanto, as suas competências, e seria também a forma de evitar que se sentissem de alguma forma excluídas do processo global de intervenção em curso no “Percurso de Cidadania”. Dessas nove pessoas, cinco aceitaram integrar o grupo. Duas delas já tinham uma sessão de apoio com uma das voluntárias do “Percurso de Cidadania” e outra acabou por entrar em processo de certificação, mas quis ainda assim participar nesta nova oficina e ter uma sessão adicional para poder evoluir mais rapidamente. As duas pessoas restantes passaram a ter esta sessão adicional, que agendei, em consonância com as participantes, para as quintas-feiras de manhã. Além disto, passei a integrar o apoio de segunda-feira à tarde com uma das voluntárias do projeto “Percurso de Cidadania”.

O grupo de trabalho compôs-se, então, por cinco mulheres adultas de diferentes nacionalidades, com histórias de vida diversas, histórias de vida marcadas por grandes desafios e momentos menos positivos, mas também por uma enorme resiliência e uma enorme vontade de reforço da autonomia através da aprendizagem da leitura e da escrita. São mulheres com fortes convicções e ambições, com uma grande força de vontade, superando dia após dia os obstáculos que a vida lhes coloca à frente.

A F é de origem africana e encontra-se em Portugal há mais de duas décadas. Tem uma postura reservada; não dá “grandes confianças”, mas também “não leva desaforo para casa” – o que tiver de dizer, diz. Entretanto, quando a conhecemos melhor, deparamo-nos com uma mulher alegre e muito divertida. Desde que chegou a Portugal, tem enfrentado alguns desafios, desde logo a barreira linguística, que, por vezes, torna difícil a comunicação. E, embora o português “não esteja a 100%”, a F não deixa de demonstrar um grande empenho e curiosidade em aprender. É dedicada a tudo o que se propõe fazer, embora demonstre falta de confiança em algumas tarefas, nomeadamente quando está em causa ler textos mais longos e escrever frases mais longas. Em muitas sessões, quando lhe propunha o desafio de ler um texto maior, dizia, antes ainda de tentar:

“Eu não vou saber ler!”. “Vamos tentar, se não conseguir, não há problema, estamos a treinar”, dizia eu. Na maioria das vezes, conseguia ler e mostrava-se surpreendida por tê-lo feito. Para F, a alfabetização é um meio de independência e de maior inclusão social e cultural.

A L tem apenas 20 anos e é a mais nova do grupo. Natural de um país africano de língua oficial portuguesa, é uma mulher carinhosa, sensível, geralmente serena, mas também muito divertida, alegre e, ocasionalmente, irrequieta, “agitando” as sessões. Quando chegou ao “Percurso de Cidadania”, não conhecia sequer as letras; todavia, em dois meses, aprendeu-as e começou a dar passos sólidos no sentido da leitura. Conheci-a numa fase em que já demonstrava capacidade para ler, o que só demonstra a grande vontade que tem de aprender e o quão empenhada está neste processo. Como ainda é muito nova, a aprendizagem da leitura e da escrita é muito importante, pois tem o desejo de arranjar um bom emprego, tirar a carta de condução e, quem sabe um dia, chegar a “ir para a faculdade” para ter uma vida melhor. Disse-me a L: “Eu quero estudar, quero ir para a universidade e ser psicóloga”.

A I é também natural de um PALOP, sendo uma mulher que, ao longo da sua vida, não teve momentos fáceis, mas que nunca desistiu dos seus objetivos. É comunicativa, alegre, divertida, risonha – traz sempre consigo boa disposição. Inscreveu-se no “Percurso de Cidadania” por indicação médica, pois precisava de estimular a memória e a cognição. Oscila entre momentos de atenção e momentos de distração, o que traz alguns momentos peculiares às sessões. É perspicaz e curiosa, estando sempre disposta a aprender. Nas sessões, por vezes, era a I que punha ordem no grupo, em especial quando alguém a distraía: “Está quieta, deixa-me estudar”, dizia, demonstrando como valoriza o tempo da aprendizagem. Gosta de ajudar os colegas e valoriza muito o ambiente de partilha das sessões. A alfabetização representa, para esta mulher, o bem-estar, a saúde e a consolidação das capacidades de memória.

A E tem 61 anos e é natural do Brasil. É das mais introvertidas do grupo, mas extremamente atenta e observadora. Atenta aos detalhes, nada escapa a esta mulher lutadora. Inicialmente, sentia-se muito insegura e tinha vergonha em dizer que não sabia ler e escrever; tinha também muito medo de errar e de expor-se. No entanto, aos poucos, fomos desconstruindo esses pensamentos menos positivos e foi ganhando confiança. Com o avançar das sessões, passou a arriscar e a celebrar as suas conquistas, geralmente através de sorrisos discretos, mas também por palavras.

Para a E, a alfabetização é o caminho para ser independente, ter confiança e conseguir um emprego melhor, acima de tudo, significa alcançar uma conquista pessoal e demonstrar que a aprendizagem não tem validade.

A P é uma mulher prática, direta e determinada. Todavia, quando se trata de participar no projeto, revela algumas inseguranças e receios. Embora não conheça todas as letras, desenvolveu uma grande capacidade de ler o mundo, o que lhe ofereceu possibilidades de assumir autonomia na vida. Tem um grande sentido de responsabilidade e, apesar de nem sempre conseguir estar presente (faltava, por vezes, mas sempre com motivos justificáveis), nunca deixou que isso prejudicasse tudo aquilo que já tinha aprendido. Está focada em aprender e consolidar o conhecimento das letras, ela que chegou ao projeto sem saber nenhuma; o trabalho envolvendo P foi, por isso, muito específico e personalizado.

Para lá das diferenças e semelhanças, este é um grupo coeso, marcado pelo apoio mútuo, pela empatia e pela vontade de partilha de experiências e saberes. As oficinas, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo, tornaram-se espaços onde se procurou que cada participante se sentisse valorizada, escutada e acompanhada. A diversidade linguística e cultural enriqueceu muito o processo de aprendizagem, pois forneceu desafios diversos e diferentes perspetivas e pontos de vista, que se quis que fossem valorizados e aproveitados na formação promovida, em especial na oficina que criámos em pequeno grupo.

4.5. IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES E SUA PRIORIZAÇÃO

Ao longo de mais de oito meses, tive a oportunidade de acompanhar presencialmente e de forma contínua as sessões desenvolvidas no âmbito do “Percurso de Cidadania” de Paranhos com os dois grupos de adultos aprendentes (ditos aqui “B1” e “B2”, para simplificar a respetiva identificação). Este processo permitiu-me compreender e observar as dinâmicas que estavam presentes naquele contexto e, ao mesmo tempo, ter uma participação ativa nas mesmas. Para além das dinâmicas ocorridas durante as sessões, pude igualmente conhecer estas pessoas adultas fora desse contexto, através de convívios que íamos tendo num café situado perto da

Casa da Cultura de Paranhos. Estas interações ajudaram-me a identificar alguns desafios e necessidades presentes em ambos os grupos, havendo algumas que se manifestavam de forma mais evidente num grupo do que no outro.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se as dificuldades na leitura, escrita e compreensão, tanto oral como escrita, e embora estas dificuldades estejam presentes em ambos os grupos, tornam-se mais evidentes no grupo B1. Dado o contexto e as vivências das pessoas implicadas, é um grande desafio a superar, uma vez que estas competências são a base essencial de muitas outras aprendizagens. A ausência das mesmas compromete significativamente a progressão das participantes, dificultando a realização de tarefas, quer no contexto de “sala de aula”, quer, sobretudo, e mais importante, no seu quotidiano.

Outro aspeto a salientar é a heterogeneidade de níveis de literacia entre participantes. Foi possível observar logo nas primeiras sessões a grande discrepância entre os adultos presentes, com alguns a revelarem uma maior autonomia na realização de exercícios e outros a necessitarem de um acompanhamento mais constante, direto e individualizado. Isto acaba por provocar um desequilíbrio interno nas sessões, pois uns terminam mais cedo as atividades propostas e começam a fazer outras coisas, enquanto outros, como apresentam mais dificuldades e são menos autónomos, desenvolvem as tarefas mais lentamente, em especial se não tiverem ajuda direta, e são capazes, inclusive, de não solicitar apoio até que alguém se aproxime.

Outro exemplo destas discrepâncias refere-se à leitura, pois há diversos adultos que já conseguem ler bem e outros que ainda não o fazem. Na escrita, alguns participantes já conseguem escrever palavras e frases, depois de as ouvirem oralmente, enquanto outros necessitam que as letras sejam soletradas; nos casos de menor experiência e competência neste domínio, há que mostrar qual a letra, para que a pessoa adulta possa avançar no desenvolvimento da tarefa específica proposta.

A falta de confiança e o medo de errar são também desafios significativos a superar. Estas emoções, frequentemente associadas a experiências negativas (quer na escola, quer no seu quotidiano) contribuem para o bloqueamento da atividade, levando os adultos a não avançarem sem a validação e suporte das formadoras. Foi um processo que tivemos que realizar com grande

paciência e em conjunto, tentando mostrar que errar não é um problema e que faz parte da sua autodescoberta e desenvolvimento, no decurso deste processo de aprendizagem.

Para além disso, verifica-se alguma resistência ao novo e alguma aversão à mudança, notória, por exemplo, quando pedimos para trocarmos de lugares da sala; imediatamente há questionamentos sobre o porquê do pedido. Percebe-se também quando trabalhamos nos computadores, tarefa que entusiasma, mas que gera sempre alguma ansiedade, receio e nervosismo, seja, uma vez mais, por medo de errar, seja por medo de “estragar” ou não saber fazer. Inclusive, uma das pessoas adultas aprendentes verbalizou esse desconforto e receio, ao afirmar: “Ó Cláudia, não vamos para os computadores, pois não? Eu não sei mexer nisso e nem quero!”. Esta afirmação acaba por confirmar o que foi dito anteriormente e revela inclusive que as tecnologias não fazem parte do quotidiano destas pessoas, apesar da sua grande importância na sociedade contemporânea.

Outro desafio encontrado foi a dificuldade na expressão oral, quer por questões linguísticas, pois temos participantes que não dominam (totalmente) a língua portuguesa, quer por questões de autoestima e confiança. Era frequente ouvir expressões como “Eu não sei se está bem, nem sei explicar muito bem, mas vou tentar...”. Aliado a este desafio, temos, efetivamente, a barreira linguística, pois, como temos participantes com *background* imigrante, nalguns casos sem domínio pleno (ou até com domínio rudimentar) da língua portuguesa, por vezes surgiam problemas de comunicação, inclusive gerando pequenas tensões entre participantes.

Por fim, e enquadrando o contexto formativo direto, verifica-se a existência de importantes situações de vulnerabilidade social, situações de ordem económica, laboral ou familiar que muitas participantes enfrentam e que, embora constituam problemas “exteriores” às sessões, acabam sempre por afetá-las, quer em termos de assiduidade, quer em termos de ambiente geral, disponibilidade emocional e motivação para a aprendizagem.

Em face desta realidade e desafios, identificaram-se três tipos de necessidades, nomeadamente necessidades da natureza pedagógica, necessidades relativas a comunicação e expressão e ainda necessidades de cariz socioemocional.

As necessidades pedagógicas referem-se, sobretudo, à importância de um processo formativo e de aprendizagem mais personalizado e adaptada à realidade de cada pessoa. Por exemplo, a utilização de recursos e fichas iguais para todas as participantes, no caso do grupo B1, fazia com que as pessoas que tinham mais dificuldade, ou que inclusive não sabiam ler e/ou escrever, ficassem um pouco mais penalizadas, tornando-se mais árdua a aprendizagem por esse meio. Neste âmbito, a adoção de metodologias ativas é importante, com reforço do método fónico, jogos, leitura em voz alta, uso de imagens, etc., o que ajuda quem tem mais dificuldades. Durante algumas sessões, usavam-se este tipo de métodos e recursos e o *feedback* foi sempre muito positivo, havendo pessoas adultas declarando “Gostei da aula em que mexíamos com as letras”, referindo uma atividade mais prática.

A necessidade de um apoio mais individualizado, que foi suscitada pelas participantes, de forma mais ou menos explícita, mas também em conversas com as professoras do “Percurso de Cidadania”, foi muito evidenciada, havendo indicações de que, no grande grupo, as participantes tinham mais dificuldade em concentrar-se, por causa do “barulho”, e pelo facto de não terem alguém junto a si a explicar e a ajudar.

As necessidades de desenvolvimento e promoção da comunicação e expressão referem-se sobretudo ao desenvolvimento da expressão oral. Muitas participantes temem tomar a palavra e chegam mesmo a dizer: “Tenho medo de falar errado”; ou “Eu não sei falar bonito como vocês”. Estes comentários indicam que é necessário desconstruir estas ideias preconcebidas (de que existe uma “linguagem certa”) e reforçam a necessidade de trabalhar estas questões de forma clara, aberta, horizontal e proativa. Aliada a este ponto, temos a necessidade de ampliação do vocabulário, que pode ser uma das causas para estas dificuldades, quer no caso de participantes de origem estrangeira, quer noutras situações. Ao longo das sessões, ouvia muitas vezes frases como “Aquilo ali... como se chama?”. “Eu sei o que é, mas não sei falar o nome”, ou então “Nunca ouvi essa palavra”. Sem dúvida, um aspeto a trabalhar com o grupo de forma mais organizada e aprofundada.

No âmbito das necessidades socioemocionais a confrontar, refira-se sobretudo a (re)construção da autoestima e da autoconfiança. Muitas participantes denotavam ideias acerca de se sentirem que não eram “suficientemente boas”, que já eram “velhas demais” para aprenderem certas

coisas, nomeadamente no âmbito das competências digitais, e revelavam alguma vergonha em dizerem que não sabiam ler ou escrever. Revelava-se uma necessidade fundamental ajudar a criar um ambiente de aprendizagem e procurar construir um processo de trabalho colaborativo, não-ameaçador e ativo, em que estas mulheres pudessem sentir-se valorizadas.

A priorização das necessidades e a definição do modo como poderíamos tentar trabalhar para confrontá-las foi sendo feita de forma dialogada, envolvendo participantes e equipa formativa do “Percurso de Cidadania”. Cerca de três meses após a inclusão no contexto, numa reunião com a equipa pedagógica, concordou-se que a realização de uma sessão por semana para ambos os grupos não seria suficiente para que todos os respetivos membros pudessem ver respondidos os seus desafios e pudessem, em particular, desenvolver as competências de base necessárias para embarcar no caminho da certificação através dos processos do RVCC. Ao mesmo tempo, os desafios enfrentados pelas pessoas que ficariam retiradas da possibilidade de participação nestes processos eram de monta, pelo que havia que procurar trabalhar mais próxima e detalhadamente com este grupo. As pessoas que “ficaram de fora” do caminho da certificação pelo RVCC (nove) foram então contactadas e convidadas a integrar um grupo adicional de trabalho, onde se poderia fazer um acompanhamento mais individualizado, focado nas suas necessidades específicas. Cinco destas pessoas concordaram com esta possibilidade e demonstraram disponibilidade para participar e, a partir daí, começámos a trabalhar em conjunto.

4.6. RECURSOS E POTENCIALIDADES

O projeto “A descoberta de um novo mundo: da alfabetização de pessoas adultas à promoção de cidadania” surgiu a partir das oficinas do projeto “Percurso de Cidadania”, realizado na freguesia de Paranhos, na cidade do Porto.

O grupo de trabalho mais restrito, composto por mulheres adultas com níveis diferenciados de literacia, é caracterizado pela diversidade de histórias de vida, motivações e competências pessoais, que foram uma mais-valia para o sucesso deste projeto. As diferenças nos perfis, interesses, ritmos de aprendizagem levaram-nos a utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas para cada participante, tendo em consideração a dinâmica de apoio coletivo e a colaboração entre todas.

Por sua vez, a equipa pedagógica demonstrou ter competências pedagógicas, sensibilidade para este tipo de trabalho e capacidade para estabelecer um ambiente de confiança, ao mesmo tempo que valoriza o esforço, reconhece avanços e incentiva a motivação dos participantes. A proximidade, empatia, os relacionamentos que criam e a atenção individual facilitam o processo de aprendizagem em termos de promoção da literacia e em termos de competências transversais. No fundo, o sucesso da aprendizagem não se resume aos materiais usados, mas também à relação que é construída entre quem ensina e quem aprende.

Os espaços na Casa da Cultura de Paranhos também contribuíram para trazer diferentes atividades, que possibilitaram momentos coletivos para aprender a ler e escrever, juntamente com o apoio individual, quando necessário. Estes ambientes, aliados com a motivação e envolvimento do grupo, foram um potencial para favorecer a aprendizagem, o crescimento pessoal e a interação, que se provou ser um fator-chave para que pudessemos verificar progressos ao longo do projeto.

Em síntese, a força do projeto residiu:

- Nas pessoas, pois todos os envolvidos sabiam gerir o trabalho e envolver e motivar os demais participantes;
- Na capacidade humana de organização para gerir as oficinas e torna-las momentos sempre originais e enriquecedores;
- No espaço da Casa da Cultura, onde as participantes construíram o seu próprio processo de aprendizagem;
- No facto de ser um processo co-construído, personalizado e participado de alfabetização e desenvolvimento de competências de literacia e outras competências essenciais.

5. DESENHO DO PROJETO

5.1. FINALIDADE DO PROJETO

Face às necessidades identificadas e priorizadas no quadro do desenvolvimento do projeto “Percurso de Cidadania”, e na sequência quer da reflexão feita no seio da equipa pedagógica, quer de conversas com participantes, tornou-se evidente a necessidade de construir um espaço de contribuição significativa e complementar ao trabalho que vinha sendo realizado ao longo das sessões principais do projeto original. Neste sentido, e, como já referido anteriormente, o acompanhamento individual e personalizado para com o grupo pequeno tornou-se prioridade e chave central do projeto de intervenção socioeducativa que, de forma paralela ao “Percurso de Cidadania”, mas com este totalmente articulado, comecei a desenvolver com as cinco mulheres que aceitaram o desafio de embarcar numa nova oficina semanal de trabalho.

Nascia assim este projeto, intitulado posteriormente “A descoberta de um novo mundo: da alfabetização de pessoas adultas à promoção da cidadania”, no seguimento de várias sessões em que praticamente todas as participantes (em momentos de aprendizagem e tempos diferentes) disseram estar a observar o mundo “de uma forma diferente”, por já conseguirem ler e escrever de forma autónoma, ou porque começavam a dar os primeiros passos nesse sentido e se sentiam cada vez mais realizadas.

No que diz respeito ao desenho do projeto, Guerra (2000) defende uma distinção entre finalidades e objetivos gerais e específicos. Para esta autora, a finalidade é razão pelo qual o projeto existe e a forma como ela atua perante os problemas que são necessários alterar e resolver, ou seja, é aquilo que se pretende transformar e qual a contribuição do projeto para a realidade em questão. Assim, e com base na imersão no contexto e no diálogo permanente que fui tendo com as participantes diretas do projeto, chegámos à seguinte formulação da respetiva finalidade:

Melhorar a qualidade de vida e ampliar as oportunidades educativas e sociais das participantes, desenvolvendo competências de literacia e outras competências essenciais, em espaços de aprendizagem personalizados, dialógicos e participados de forma a promover o exercício de uma

cidadania mais plena, autônoma e consciente e ao mesmo tempo fortalecer a sua autoestima, motivação e confiança nas suas potencialidades de aprendizagem.

Trata-se de uma finalidade ampla e ambiciosa, que funcionou como horizonte e estímulo para o trabalho realizado. Sabemos que a finalidade constitui essa esperança utópica de mudança, nunca plenamente concretizada, mas que nos impele para a ação, suscitando objetivos mais concretos e operacionais.

5.2. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

De acordo com Randolph & Posner (1992), a formulação dos objetivos deve respeitar quatro princípios, de forma a obter uma adequada orientação e coerência face ao projeto a ser realizado. Assim, os objetivos devem ser: específicos (qualquer pessoa deve compreendê-los numa primeira leitura), quantificáveis (têm de assumir metas a atingir), consensuais (no sentido aqui de “co-construído”) e realistas (têm de ser passíveis de realização efetiva). Segundo Guerra (2000), objetivos gerais serão aqueles que “descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir e não são, geralmente, expressos em termos operacionais, pelo que não há possibilidade de saber se foram ou não atingidos” (pp. 163 e 164); objetivos específicos serão aqueles que se “exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais, funcionando como a sua operacionalização” (p. 164). É ainda através dos mesmos que o processo de avaliação é efetuado, por isso, torna-se essencial que os mesmos respeitem as características enunciadas acima.

Neste projeto, um primeiro objetivo geral consistiu em:

OG1 – Desenvolver competências essenciais de leitura, permitindo a compreensão e mobilização autónoma de informação escrita, com recurso a diferentes tipos de texto e em diferentes contextos quotidianos.

Em termos mais específicos, quis-se, com o projeto, e no âmbito deste objetivo geral, que as participantes pudessem tornar-se capazes de:

OE1.1 – Reconhecer e identificar letras, sílabas e palavras e ler frases e textos de utilização cotidiana.

OE1.2 – Demonstrar fluência e melhor entoação na leitura em voz alta.

OE1.3 – Compreender o sentido de textos curtos e simples.

OE1.4 – Desenvolver estratégias de leitura, mobilizando materiais de utilização diária.

OE1.5 – Aprofundar o interesse e o gosto pela leitura, usando materiais diversos, mas adaptados à sua proficiência.

Ainda no âmbito da promoção da literacia básica das participantes, definiu-se um segundo objetivo geral:

OG2 – Desenvolver competências de escrita, capacitando as participantes a produzirem palavras, frases ou textos simples que estejam de acordo com as exigências dos seus contextos pessoais, sociais e/ou profissionais.

No quadro deste objetivo geral, quis-se que as participantes do projeto prosseguissem objetivos específicos como:

OE2.1 – Reforçar a grafia correta de palavras de uso comum.

OE2.2. – Construir frases simples com coerência e sentido, mobilizáveis nas suas atividades de vida quotidiana.

OE2.3 – Preencher formulários, escrever recados, mensagens e pequenas anotações do dia-a-dia.

OE2.4 – Melhorar os conteúdos, a ortografia e a pontuação em textos funcionais e pessoais.

Para além dos objetivos gerais e específicos acima mencionados, relacionados mais diretamente com o processo de alfabetização e a promoção de literacia básica, o projeto apostou num outro objetivo geral:

OG3 – Promover a relação e o bem-estar emocional, fortalecendo a autoestima, a confiança nas capacidades próprias e a motivação intrínseca para a participação educativa e a aprendizagem.

Mais em específico, trabalhou-se para que as participantes fossem crescentemente capazes de:

OE3.1 – Participar de forma ativa e voluntária nas atividades do grupo, incluindo na sua definição.

OE3.2 – Criar um ambiente seguro, acolhedor e de partilha, sem juízos sobre o valor de cada participante e onde o erro pudesse ser valorizado como parte do processo de aprendizagem.

OE3.3 – Incentivar o reconhecimento dos progressos próprios e dos ganhos conquistados, por mínimos que fossem.

OE3.4 – Fomentar o diálogo, a partilha de experiências e o apoio mútuo.

OE3.5 – Reduzir o medo de falhar, promovendo a confiança na expressão oral e escrita e o desejo de prossecução de trajetos educativos.

5.3. LINHAS DE AÇÃO PRIORIZADAS

Após a formulação da finalidade e dos objetivos gerais e específicos do projeto, numa articulação permanente entre observação e reflexão própria, diálogo com a equipa do “Percurso de Cidadania” e trabalho colaborativo com as participantes, tornou-se necessário desenhar um plano de ação coerente, traduzindo as intenções acima referidas em ações concretas. Neste sentido, foi sendo dada forma à oficina por mim dinamizada, no quadro da qual as atividades seriam estruturadas e sempre adaptadas às várias circunstâncias, incidindo sobretudo na literacia básica, na promoção da autonomia pessoal e no bem-estar social e emocional das participantes.

Após o pequeno grupo ter sido formado, e considerando a necessidade de um melhor conhecimento dos níveis de competência de cada participante, para um ajustamento posterior das atividades, houve lugar à realização de um pequeno exercício de diagnóstico, com o objetivo de avaliar os níveis de proficiência em termos de leitura, escrita e compreensão oral em presença. Esta ação permitiu-me dar um primeiro passo no delineamento das sessões de trabalho, delineamento que foi depois sempre ajustado conforme os acontecimentos, ambiente e propostas do grupo em cada momento de trabalho e de acordo com as necessidades específicas e a evolução de cada participante, tornando o processo de aprendizagem o mais pessoal e personalizado possível.

Em termos da organização geral da oficina, acabou por se definir a existência de dois momentos semanais de trabalho, precisamente para acomodar as disponibilidades das diferentes pessoas envolvidas. Às segundas-feiras da parte da tarde, estavam presentes três mulheres; às quintas-feiras da parte da manhã estavam presentes as outras duas mulheres do grupo. Não havia possibilidade de encontrar um momento em que as cinco mulheres pudessem estar juntas, e esse facto limitou alguma dinâmica mais partilhada e coletiva de trabalho; por outro lado, foi também vantajoso, por permitir uma grande atenção aos detalhes e um apoio muito próximo e individualizado. Dentro de cada sessão, havia lugar a um trabalho muito individualizado, e até mais “técnico”, focado em aspetos que as participantes gostariam de aprender e/ou melhorar, mas também havia espaço para momentos de aprendizagem coletiva, onde existia uma grande entreajuda e que culminavam, muitas vezes de forma não intencional, em reflexões importantes relativamente a diferentes assuntos.

Foram prosseguidas quatro vertentes do trabalho realizado. Por um lado, propuseram-se momentos de desenvolvimento da leitura, através da leitura de letras, sílabas, palavras e frases, treino de leitura em voz alta de pequenos textos e ainda exercícios de compreensão de textos curtos, de natureza essencialmente funcional. Nos momentos de desenvolvimento da escrita, visava-se o treino da grafia, a construção de frases simples e pequenos textos, a seleção e escrita de vocabulário desconhecido, entre outros exercícios. No desenvolvimento da expressão e da compreensão oral, foram usados textos pré-selecionados, mas também aproveitámos certos momentos, ora de forma não intencionada, ora de forma intencional, para refletirmos acerca de temas diversos relacionados com a atualidade social, cultural e política e outros temas relevantes.

Por fim, procurou-se também o desenvolvimento de competências socioemocionais e relacionais. Este trabalho ia ocorrendo de forma natural, ao longo das sessões, de forma a desbloquear certos medos e inseguranças que as participantes demonstravam e declaravam, sempre numa lógica horizontal, partilhada e não imbuída de juízos de valor.

6. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “A DESCOBERTA DE UM NOVO MUNDO”

6.1. DO GRANDE GRUPO AO PEQUENO GRUPO

A minha jornada no projeto “Percurso de Cidadania”, desenvolvido pela APEFA, começou em novembro de 2024, nas instalações da Casa da Cultura de Paranhos. Neste projeto, encontrei um grupo de adultos com baixas competências de literacia que procuravam uma nova oportunidade para melhorarem a sua vida. O projeto integrava dois grupos, um referente ao dito “Nível B1”, outro referente ao dito “Nível B2” (apontando, portanto, para a equivalência escolar de 1º ou 2º ciclo de ensino básico). A minha ação, nos primeiros tempos, focou-se muito na observação não participante, evoluindo, depois, para uma observação participante (nos momentos em que passei a interagir com as pessoas adultas e em que me envolvi nas dinâmicas que estavam a acontecer em cada momento). Estes foram elementos cruciais para eu perceber o que de facto poderia fazer e no que queria que o meu projeto se transformasse, visto que eu queria fazer algo útil para cada uma daquelas pessoas.

Os três primeiros meses foram de integração e familiarização com o contexto e as pessoas. Foram meses de alguma incerteza, dúvidas e receios, mas, ao mesmo tempo, meses de alegria e entusiasmo por integrar um projeto tão gratificante e diferente do que alguma vez tinha conhecido. Tanto os sentimentos menos positivos, como os sentimentos e experiências positivas foram canalizados para o meu crescimento pessoal e profissional. Para que a minha integração na dinâmica daquele grupo fosse mais fácil, procurei sempre adotar uma postura descontraída, aberta, empática, colaborativa e sempre com um sorriso no rosto, com o objetivo de estabelecer algumas relações de confiança, quer com os formandos, quer com as voluntárias. Processo esse que não foi difícil para mim, visto serem características que fazem parte da minha personalidade.

A minha intervenção dividiu-se entre as segundas e as sextas de manhã, nestes tempos iniciais, colaborando nas sessões de alfabetização e literacia. Da postura inicial de observadora, em que ia tomando notas mentalmente sobre o ambiente durante as sessões, as interações que iam ocorrendo, quer entre os adultos, quer com as voluntárias, a minha ação foi evoluindo para uma

presença mais ativa, para facilitar também a percepção sobre os diferentes níveis de literacia, as necessidades mais relevantes e as estratégias pedagógicas utilizadas e a utilizar. Ao mesmo tempo, procurei sempre falar sobre os mais variados assuntos com os participantes, com o objetivo de os conhecer melhor e que eles também me conhecessem. Isso ocorria muitas vezes antes das sessões, pois, com o passar do tempo, fui percebendo que muitos deles chegavam mais cedo, juntando-se no café ao lado da Casa da Cultura, onde descontraíam e conversavam um pouco, discorrendo sobre as suas vidas e problemas que eventualmente tivessem. Percebendo tal situação, comecei a juntar-me a eles e partilhámos momentos muito divertidos e de conhecimento mútuo, permitindo, aos poucos, maior abertura para falar de determinados assuntos. Estas pequenas interações que íamos tendo dentro e fora das sessões foram cruciais para a recolha de informação necessária para dar continuidade ao projeto, nomeadamente saber as suas motivações, dificuldades, expectativas e percursos de vida.

Para além disso, o facto de conhecer a metodologia adotada ao longo das sessões facilitou a sua análise e, conseqüentemente, ajudou-me na fase de pensar e delinear as atividades educativas para fortalecer o processo de aprendizagem destes adultos. No fundo, foram várias ações intencionais e não intencionais, marcadas pela comunicação, empatia e escuta ativa, e que tinham como principal objetivo compreender quem eram aquelas pessoas, os seus desafios e como é que o meu projeto poderia ser significativo para elas.

No decorrer das sessões educativas, às segundas e sextas-feiras, fui-me tornando mais presente e ativa, assumindo uma tarefa de apoio contínuo às voluntárias do “Percursos de Cidadania”. Do *feedback* que ia tendo, quer das voluntárias, quer dos adultos, percebi que a minha presença era importante para o tipo de trabalho ali realizado. O facto de ser um terceiro elemento permitiu otimizar o trabalho realizado em cada um dos grupos, com os adultos a verem-se apoiados de forma mais personalizada, com resposta às suas dúvidas e/ou dificuldades de uma forma mais rápida. No grupo B1, essa mais-valia do terceiro elemento era muito notória, pois as pessoas adultas participantes que eram analfabetas ou que estavam a dar os primeiros passos na leitura e escrita eram em número relevante; essas pessoas, dotadas de menor autonomia, precisavam de um acompanhamento contínuo, pelo que a presença de mais uma dinamizadora/facilitadora era vantajosa. No grupo B2, não era tão notória a necessidade desse terceiro elemento; no entanto, quando trabalhavam nos computadores, era sempre necessária uma “mão extra”. Este

feedback acabou por ser importante para mim enquanto educadora de adultos, permitiu-se compreender que eu já estava a desenvolver um projeto, mesmo num momento inicial e em que, por vezes, sentia que “não estava a fazer nada”.

A observação participante permitiu-me perceber a grande heterogeneidade das participantes no “Percurso de Cidadania” em termos de perfil cultural e social e em termos de proficiência. Heterogeneidade essa muito evidente no grupo B1, onde as assimetrias eram mais fortes, requerendo, por isso, o dito apoio contínuo e mais individualizado. Sendo grupos diferentes entre si e internamente diferenciados, os grupos B1 e B2 requeriam métodos de trabalho pedagógicos diferenciados. No caso, com o B1, trabalhava-se mais com base em fichas e atividades educativas baseadas em metodologias ativas, mas mais diretivas; com o B2, trabalhava-se muito a partir de reflexões de temas, textos, exercícios, posteriormente complementadas com trabalho nos computadores.

Tendo em conta as características do grupo B1, procurei aqui dar apoio direto à realização das atividades, no esclarecimento de dúvidas e na tentativa de ajuda na compreensão de um exercício ou de uma reflexão menos perceptível. As metodologias de trabalho têm uma forte inspiração no método de alfabetização de Paulo Freire, pois são realizados tendo por base temas e palavras geradoras (escolhidas pelos participantes no início do projeto “Percurso de Cidadania”) e, posteriormente, reflexões sobre o significado social desses mesmos temas (Anexo A). Os temas englobam questões relacionadas com a saúde, o emprego, a água, os alimentos, a pobreza, provérbios populares, entre outro tipo de temas relevantes, tendo em conta o seu percurso de vida. As tarefas, neste caso, são realizadas tendo em consideração saberes prévios dos adultos e situações do dia-a-dia, com o objetivo da consolidação, automatização e atualização das aprendizagens da leitura e escrita (Anexo B).

Sendo o grupo B2 constituído por adultos mais autónomos, é possível recorrer a métodos de trabalho distintos. As sessões são mais abertas, reflexivas e dialógicas, e incluem o recurso à utilização das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação (Anexo C). Neste grupo, eu auxiliava sobretudo na realização de exercícios de leitura e de escrita com palavras mais complexas, dava explicações de conteúdos ou temas que não estariam a compreender. Os temas trabalhados relacionavam-se com direitos e deveres dos cidadãos, emprego, água, ambiente, os

ODS da ONU, saúde, entre outros temas e subtemas. Para além disso, havia espaço para a “matemática para a vida” (como costumavam chamar) e para a realização de pequenos textos referentes à sua vida, ao emprego de sonho, à visualização de um filme ou de uma peça de teatro, épocas festivas, entre outras reflexões que foram sendo propostas. No meio disto tudo, eu auxiliava também no desenvolvimento do trabalho nos computadores, desde funcionalidades do Word, escrita de textos no Word, organização do caderno digital que estavam a criar, criação e envio de e-mails, pesquisas na Internet ou procura ativa de emprego em plataformas digitais. Nas sessões sobre o emprego, muitas participantes aproveitaram o momento para procurar verdadeiramente emprego e uma pessoa conseguiu mesmo ser selecionada para uma oferta e começou a trabalhar no local para o qual ligou.

Com o passar do tempo, comecei a refletir sobre meu papel no grande grupo e percebi que queria deixar a minha marca naquele projeto. Inicialmente, pensei que poderia dedicar-me a algo direcionado para as tecnologias, nomeadamente com o uso de computadores e o aprofundamento das competências digitais. Num mundo como aquele em que vivemos, em que necessitamos das tecnologias para quase tudo, pareceu-me ser uma opção viável, e desejada pelas pessoas participantes, dado que pediam para fazer e aprender mais. Todavia, sentia também a importância de continuar a apoiar o trabalho de alfabetização, incidindo sobretudo no trabalho com as pessoas com mais baixas competências.

Numa das reuniões com a equipa pedagógica, salientou-se a importância de haver uma sessão extra para os adultos que estariam a desenvolver processos de RVCC para certificação escolar. Do grupo B1, acabariam por não seguir para certificação nove adultos, pois não reuniam ainda as condições consideradas necessárias para prosseguirem por este caminho. Assim, surgiu uma oportunidade de intervenção adicional, numa área em que eu sabia que iria sair da minha zona de conforto, mas que realmente se afirmava muito relevante. Falei com as participantes que não frequentavam o caminho da certificação através dos processos de RVCC, para perceber se estariam interessadas em ter uma sessão extra, sendo que cinco mulheres demonstraram interesse em prosseguir com essa nova sessão. Numa fase inicial, integrei-me no apoio realizado à segunda-feira, à tarde, estendendo o convite realizado às três adultas que ainda não o frequentavam. Como nem todas podiam à segunda-feira à tarde, disponibilizei-me para estar com

parte do grupo à segunda-feira e com a outra parte numa oficina extra à quinta-feira, de manhã, num espaço disponibilizado pela Casa da Cultura de Paranhos.

6.2. PASSOS INICIAIS E PRIMEIRAS CONQUISTAS

Antes de o trabalho pedagógico com o pequeno grupo iniciar, considerei importante elaborar um pequeno diagnóstico de avaliação de competências de literacia (Apêndice D) e de competências socioemocionais (Apêndice E), com a finalidade de identificar necessidades reais e evitar a adoção de pressupostos generalistas, possibilitando assim que a intervenção pudesse tornar-se completamente adaptada às necessidades, aptidões e interesses específicos de cada participante. O diagnóstico foi estruturado para corresponder a alguns domínios considerados importantes, em matéria de proficiência em termos de compreensão oral, leitura, interpretação textual, escrita e compreensão escrita. Procurei saber aquilo em que sentiam mais dificuldades, o que gostariam de aprender, como gostariam de fazê-lo, e ainda procurei saber como se sentiam e descreveriam a si próprias. No fundo, num plano mais técnico, queria compreender o que as participantes já sabiam, que tipo de lacunas tinham (sejam estas evidentes ou menos evidentes) e o que gostariam de aprender de novo.

Aqui, os resultados revelaram lacunas evidentes na leitura e na escrita por parte das participantes. Na leitura, foi possível constatar que a maioria das participantes estava familiarizada com as letras, conseguindo ler palavras e frases simples. Algumas já se aventuravam em palavras e frases mais complexas, mas com muita dificuldade. Na escrita, o diagnóstico revelou que havia limitações ao nível da ortografia, estruturação de frases e organização de ideias, havendo frequentemente a tendência para escrever como se fala. O vocabulário revelava-se, por vezes, reduzido, dificultando a compreensão e a expressão oral, principalmente por parte das participantes que não têm o português como língua materna. Para além disso, o texto permitiu perceber que há uma participante em fase inicial de alfabetização, reconhecendo apenas uma parte das letras do alfabeto. De uma forma geral, o grupo demonstrava algumas dificuldades transversais na consciência fonológica, leitura e escrita funcionais, na construção de frases e textos, evidenciando desta forma necessidades pedagógicas para colmatar estas fragilidades. Todas elas afirmaram que gostariam que a aprendizagem fosse útil para o uso diário, incluindo, por isso, também a parte digital.

Na dimensão das competências socioemocionais, procurei perceber a percepção das mesmas relativamente à sua autoconfiança e autoestima, à sua gestão emocional, à sua interação social, atitude face ao erro e à aprendizagem e ainda perceber a sua reflexão quanto ao progresso. Com base nos resultados obtidos do diagnóstico, foi possível delinear uma estratégia pedagógica adaptada à realidade de cada uma. Os resultados deste diagnóstico revelaram um grupo na sua maioria inseguro, com receio do erro, dificuldade em reconhecer progressos e com uma certa tendência para se sentirem frustradas quando não conseguiam concretizar uma dada tarefa. Contudo, apesar destes constrangimentos, procuravam sempre prosseguir no seu processo de aprendizagem.

Nos primeiros momentos com o grupo (incluindo a fase do diagnóstico e posteriormente a ela), o grupo demonstrava alguma timidez e insegurança. O medo de errar e a falta de confiança eram constantes e evidentes ao longo do tempo, levando algumas das adultas a proferirem frases como “Não sei se sou capaz” (DB, fevereiro 2025); “Isto é muito difícil” (DB, fevereiro 2025); “Eu vou errar e não quero fazê-lo” (DB, fevereiro 2025). Atitudes essas que, mais tarde, em conversas com uma das voluntárias e com as próprias adultas, percebi que provinham de ações passadas, quer da vida educativa, quer da sua própria vida pessoal e social. Assim, e vendo eu os sentimentos e percepções negativas que as mesmas tinham, procurei, em conjunto com a outra voluntária, oferecer um ambiente seguro, de confiança e valorização das participantes, assegurando que o erro fosse entendido como algo crucial para o processo de aprendizagem, explicando-lhes ainda que quem não erra não está a aprender. Por isso, em todas as sessões que tínhamos, eu fazia questão de fazer sempre um reparo positivo, com o objetivo de as participantes perceberem a sua progressão, que na maioria das vezes não era notada pelas mesmas. Com o passar do tempo, estas inseguranças foram sendo dissipadas, dando lugar a adultas mais confiantes no que faziam, ao ponto de começarem a arriscar-se sozinhas nas tarefas, como foi o caso da P, que conseguiu escrever sozinha e com recurso a um quadro silábico a palavra “casa”. Para além disso, quando necessitavam da minha ajuda, diziam “Professora, Cláudia pode vir aqui por favor?”; essa forma de tratamento foi algo que tentei desconstruir ao longo das sessões, pois tal título não se adequava a mim, nem ao contexto no qual estávamos inseridas. Foi difícil desconstruir isso, pois para as participantes, era mais fácil chamar-me assim. Todavia, com o passar do tempo, foram-se habituando a chamar-me pelo meu nome, embora algumas vezes ainda proferissem a palavra

“professora”. Com as restantes voluntárias, continuaram a chamá-las “professoras” (as voluntárias são professoras de formação, agora aposentadas).

Em termos de aprendizagens técnicas, distribuí pelas participantes tarefas distintas e, nesta fase, foi essencial o papel da voluntária que estava no apoio, pois com ela aprendi bastante, enquanto me ajudava a ajudá-las. No caso da P e da E – a primeira não sabia ler nem escrever, reconhecendo poucas letras, enquanto a segunda já reconhecia as letras, mas não dominava a leitura e a junção silábica –, foram utilizados, ao longo das sessões, exercícios para permitir a construção de uma base para a alfabetização, nomeadamente o método fónico, através da identificação de fonemas, decodificação e codificação, com o objetivo de aprenderem a juntá-las (Apêndice F), a associação de palavras a imagens, para ajudar na memorização dos sons das letras (Apêndice G), e ainda atividades práticas, com recurso a jogos de formação de palavras (Anexo D). Para além disso, considerou-se pertinente a realização de tarefas com exercícios de divisão silábica, construção de palavras com recurso ao quadro silábico (Anexo E) e, mais tarde, considerou-se introduzir exercícios de formação de frases curtas para um maior desenvolvimento destas participantes.

Ainda pensando no caso destas participantes, achou-se interessante trabalhar com elas a partir do manual da APEFA, intitulado “Percurso de Cidadania – Uma Experiência Piloto”. É um recurso que transcende o ensino técnico da alfabetização, pois foi elaborado tendo em conta os conhecimentos já existentes, as experiências de vida e os interesses das participantes tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, motivador e significativo. O manual é construído tendo em conta um percurso de cidades e localidades do interesse das participantes, quer por se referirem aos locais de naturalidade, quer por serem locais a conhecer, o que acabava por lhes transmitir um sentimento de pertença e identidade. Assim, à medida que os percursos vão sendo formados, vão dando origem às palavras geradoras que trabalham a consciência fonológica e o ensino da técnica, da leitura e da escrita. Para além disso, tem ainda a intencionalidade de ensinar e/ou melhorar outro tipo de literacias, conhecimento geral, a curiosidade em saber mais, a pesquisa digital, o património português e a sua diversidade. No fundo, trata-se de uma ferramenta capaz de melhorar competências ao nível cultural, artístico, digital, gastronómico, entre outras. Em suma, é mais que um material pedagógico, é uma ferramenta de inclusão e transformação adaptada a uma dada realidade, promovendo a leitura e a escrita como um processo mais amplo.

Com a F e L, os passos iniciais foram similares, pois estavam em níveis de desenvolvimento relativamente equivalentes, embora com nuances e objetivos de ação distintos. Aqui, prevaleceu o treino da leitura e da escrita, através do estudo de casos, pois elas revelaram dificuldade em termos de leitura e, principalmente, de escrita (escreviam as palavras como as diziam). Com a L, o trabalho foi baseado em casos de leitura (Apêndice H), visto ser uma participante que dominava a leitura e a escrita, faltando-lhe aprimorar alguns casos, estudar verbos no passado, presente e futuro (confundia os tempos numa frase) e colocar adequadamente a pontuação. Também se trabalhou os erros ortográficos, porque a participante escrevia como lia, acabando por cometer muitos pequenos erros.

Com a F, à semelhança da participante anterior, treinámos primeiro os casos de leitura, especialmente aqueles que tinham a letra “R”; para além disso, trabalhávamos também a questão dos erros ortográficos. Numa fase ainda inicial, em conjunto com a professora, percebemos que o trabalho pedagógico com esta participante deveria ser com base no português como língua não materna, uma vez que existia um número significativo de palavras que a mesma desconhecia, ou que entendia, mas não sabia explicar o significado. Em vários momentos, apenas vendo a imagem da palavra é que esta participante conseguia associar a mesma ao seu sentido, dizendo que, afinal, “sabia o que era”. Assim, esta participante revelou uma maior necessidade de uma abordagem mais centrada no desenvolvimento de vocabulário e compreensão linguística (Apêndice I). Com a I, a abordagem inicial foi igualmente com casos de leitura, visto que dominava a leitura e a escrita; no entanto, os exercícios focavam muito a memória, visto ser algo que ela precisava de estimular por indicação médica.

As primeiras conquistas revelaram-se gratificantes, nomeadamente quando a E conseguiu ler uma frase sozinha e disse, com os olhos a brilhar de esperança, “Nossa, eu agora senti-me poderosa em ler isso” (DB, março de 2025), explicando-me em seguida quão orgulhosa estava dela própria, por finalmente perceber que poderia ganhar autonomia e não ser dependente de ninguém para tarefas básicas do dia-a-dia, como, por exemplo, ler a conta da água. Ou quando a P começou a reconhecer mais letras do que as que sabia, e começou a conseguir juntar sílabas para formar pequenas palavras. Lembro-me bem da primeira palavra que ela conseguiu ler: estávamos na sessão e eu estava a ajudá-la a tentar juntar as sílabas para ela ler a palavra “casa”; líamos cada sílaba e eu reforçava positivamente os avanços, dizendo depois para ela juntar tudo,

tendo ela conseguido juntar as duas sílabas e ler a palavra – “casa”. Disse a P: “Se me dissessem que eu conseguiria ler, há uns tempos, eu não acreditava” (DB, abril de 2025). “Isto é só o começo!”, dizia-lhe eu, “Temos um longo caminho pela frente, mas o que fez aqui foi muito bom”.

Lembro-me também das primeiras conquistas que vi na F, quando esta começou a ler textos mais longos e a que não estava tão habituada; inicialmente, quando lhe apresentava o texto, ela dizia-me: “Eu não vou conseguir, é muito grande” (DB, março de 2025), e, no final, conseguia ler e ficava contente, quando eu ou a professora reforçávamos positivamente essa pequena – mas grande – conquista. A isto, acrescento o facto de esta participante ser muito empenhada nas tarefas que realizava e a atenção que tinha à ortografia, esforçando-se sempre para compreender as regras dos fonemas e dos grafemas.

6.3. PARTILHAS E AVANÇOS INDIVIDUAIS E EM GRUPO

Conforme o tempo foi passando, as participantes sentiam-se cada vez mais à vontade e confiantes nas suas capacidades, havendo um crescente senso de partilha, cooperação e descontração. As sessões evoluíram para um espaço de pertença, onde a aprendizagem deixou de ser algo que dividia as pessoas, transformando-as em processos coletivos de aprendizagem.

O sentido de conexão social entre as participantes cresceu à medida que se conheciam e trocavam narrativas pessoais, experiências de vida e desafios mútuos. Essas trocas não planeadas revelaram-se momentos privilegiados para o esforço pedagógico, ao possibilitar a ligação do conteúdo interiorizado nas atividades com a vida quotidiana das adultas. Em diversas ocasiões, surgiram momentos de conversa, em que se comentavam acontecimentos da vida familiar ou social, que podiam ser relacionados com a leitura e a escrita – comentários sobre identificar palavras em materiais de embalagens, ler mensagens no telemóvel, escrever listas de compras, entre outras. Esses ciclos de *feedback* positivo reforçavam as evidências de que as novas informações eram aplicáveis – e estavam a ser utilizadas – na vida real.

Ao longo das sessões, as participantes demonstravam apoio mútuo na realização das tarefas, com aquelas que estavam mais avançadas a ajudarem aquelas que tinham mais dificuldades e a

reforçarem positivamente os avanços alcançados. Começaram a funcionar realmente como uma comunidade de aprendizagem, em que a conquista de uma era a conquista de todas.

A cooperação emocional foi algo crucial: muitas vezes, quando alguém desanimava, eram as próprias colegas a incentivar. Lembro-me de um caso em que a P estava a dizer que tinha vergonha de depender dos outros para fazer simples tarefas do dia a dia, e que o facto de não saber ler lhe dificultava a vida, e a F, com grande empatia, dizia-lhe que ela não tinha de ter vergonha, que estavam ali para aprender e que ela já estava a fazer por melhorar a sua situação, coisa que muitas pessoas não tinham coragem. Esse dar/receber conforto e incentivo também serviu para fortalecer todo o grupo, assim como o sentimento de valia de cada mulher pela própria competência e coragem.

Em termos individuais, as participantes iam progredindo substancialmente, cada qual com o seu ritmo e nível de desenvolvimento:

- A P fez avanços impressionantes no reconhecimento de letras e sons, conseguindo juntar os sons em palavras com cada vez menos apoio. Ela estava muito orgulhosa de cada conquista, especialmente quando conseguia escrever palavras inteiras sozinha com recurso ao quadro silábico.
- A E apresentou níveis mais elevados de fluência na leitura, melhorando as suas competências no reconhecimento das palavras e frases simples, participando com muito mais confiança em leituras compartilhadas. A leitura de palavras e frases melhorou significativamente, começando no final a dar os primeiros passos para ler pequenos textos. Era uma participante muito empenhada e pedia-me sempre para lhe mandar uma mensagem pelo *Whatsapp* com aquilo que fora “estudado”, para que ela pudesse praticar a leitura no telemóvel. A juntar a isso, eu própria criava pequenos recursos com frases simples e alguns exercícios, respondendo às suas solicitações, pois queria “praticar em casa”.
- A F, que tinha receio inicial de fazer coisas que achava que não conseguiria realizar adequadamente, começou a ler espontaneamente e a escrever pequenas frases,

mostrando uma melhoria notável na autoconfiança, por um lado, e na expressão escrita, por outro. A sua pronúncia melhorou significativamente e o seu vocabulário aumentou, com a mesma a descobrir e passar a utilizar o nome das cores (ela associava-as a algo, por exemplo, o verde era o “Sporting”, o amarelo era o “sol”, etc.). Aprendeu também aspetos relacionados com os termos e noções locais, como as estações do ano (o “verão” era, para si, a “estação do calor”; o “inverno” era a “estação do frio” ...), e ampliou muito o vocabulário (corpo humano, profissões, alimentos, nomes de lojas, entre outro tipo de palavras relevantes). E, de facto, se refletirmos, ela tinha a sua forma adequada e ativa de ver e ler o mundo – não estava errada, simplesmente ali acrescentou aos seus recursos novos recursos, outro tipo de linguagem para conseguir comunicar com mais pessoas e em novos meios e registos.

- A L destacou-se ao melhorar a sua escrita em termos de erros ortográficos, na compreensão de textos maiores e nos casos de leitura. Não houve espaço para uma maior evolução, pois a participante começou a faltar as sessões, mas houve ainda assim avanços assinaláveis.
- A I destacou-se pelo aspeto cognitivo, ou seja, ela veio para as sessões por recomendação médica, já que necessitava de “estimular a mente”. Como já sabia ler e escrever, os exercícios focaram-se mais na estimulação de memória e na leitura e escrita de pequenos textos. Para além disso, introduzimos o uso de conectores, que era algo em falta. No final, consegui perceber que o seu nível de concentração e memória melhorou, bem como a escrita e a leitura, embora estas continuassem, claro, a necessitar de ser aprimoradas.

Este tipo de avanços estende-se muito para além da “mecânica da arte”. As participantes também ganharam autoestima e independência, acreditando mais em si mesmas e valorizando os seus próprios esforços. As aulas desenvolveram um novo ritmo: mais risadas, mais participação e uma evidente vontade de aprender cada vez mais. O grupo, que começou retraído, tornou-se uma comunidade coesa e encorajadora, na qual a aprendizagem era incentivada e aplaudida. Essa atmosfera cooperativa mostrou-se crucial para manter as conquistas pedagógicas e teve igualmente uma forte influência em alguns momentos de aprendizagem coletiva mais estruturadas (dentro e fora das sessões, como se verá no subcapítulo seguinte).

6.4. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM COLETIVA – DENTRO E FORA DA SALA DE FORMAÇÃO

A aprendizagem coletiva afirmou-se como um elemento central no processo formativo, tanto dentro, como fora das sessões dinamizadas no âmbito deste projeto. A diversidade de experiências, conhecimentos e percursos das adultas contribuiu para um enriquecimento mútuo, que transcendeu o espaço físico da APEFA e se materializou em experiências compartilhadas e significativas.

Dentro da sala, a aprendizagem em grupo deu-se através de tarefas que apelavam a uma reflexão coletiva, valorizando a participação e as vozes de cada pessoa envolvida. A leitura e a interpretação de textos sobre o 25 de Abril de 1974 (Anexo F) e sobre o papel da mulher na sociedade criaram momentos de partilha, durante os quais as participantes expressaram as suas opiniões sobre a ideia de liberdade, o trabalho e o reconhecimento social, complementando essas opiniões com as suas experiências pessoais. Na semana do 25 de Abril, começámos a sessão com um pequeno texto sobre o período da ditadura e sobre a liberdade posterior. Após a sua leitura, as adultas foram convidadas a discutir sobre o período ditatorial e, posteriormente, sobre o que, para elas, significava a liberdade. As conversas originaram comentários (inscritos em diário de bordo) como “Liberdade é poder sair de casa sem medo”; “Liberdade é poder fazer o que me apetece”, “É fazer a vida à minha maneira”, e inclusive “Liberdade é poder estar aqui a aprender”. Desta forma, associaram o conceito à relevância do mesmo nas suas vidas. Quando falámos da vida antes do 25 de Abril de 1974, as conversas tomaram um rumo mais intenso, surgindo comentários como: “Naquele tempo, ninguém podia falar, que a PIDE vinha logo e éramos torturados”, ou “Eu não sei como era aqui, mas, no meu país, as mulheres não podiam falar e tinham de obedecer ao marido” (num caso em que a participante podia referir-se a uma realidade análoga à da nossa ditadura). Questionadas sobre o momento em que ouviram a música “Grândola, Vila Morena”, surgiu o seguinte comentário: “Não percebi tudo na altura, mas gostei da parte «O povo é quem mais ordena»; atualmente, quando a ouço, arrepio-me e emociono-me muito”.

Um outro debate que foi promovido dentro da sala de aula centrou-se na seguinte questão: “O que é ser mulher atualmente?”. A maioria das participantes associou logo o papel da mulher aos cuidados da casa e da família, afirmando que era a mulher que tinha essa responsabilidade.

Surgiram ideias como “A mulher vai casar, ter filhos e cuidar deles” e, no seguimento, outra pessoa acrescentou “Cuidar das crianças e da casa não é responsabilidade do homem, porque o homem tem de trabalhar”, sendo essa uma perspectiva fortemente marcada pela visão tradicional da divisão de trabalho com base no género. À medida que esta conversa se ia desenrolando, senti que deveria intervir pedagogicamente, acabando por sugerir que cuidar das crianças, da casa e da família não é responsabilidade exclusiva da mulher, e que todas as pessoas (sejam homens ou mulheres) têm a capacidade e a responsabilidade de desempenhar tais obrigações. O grupo de trabalho prosseguiu a reflexão já em novos termos.

Um dos momentos mais intensos aconteceu quando lancei para debate a ideia de que ser mulher era “ter liberdade”; logo a seguir, uma das participantes acrescentou “ter liberdade financeira”, explicando que era importante o ingresso no mercado de trabalho e que, mesmo quando a mulher casava, deveria ter uma conta à parte da conjunta para conseguir juntar dinheiro para as “suas coisas”. Com esta intervenção, aproximamo-nos de novas perspectivas e conceções, de pendor emancipatório. Mesmo assim, uma das participantes discordou, afirmando que “Uma mulher deve ouvir o marido”, acrescentando ainda que as mulheres não são livres. Outras colegas tentaram contrapor, dando o seu ponto de vista e dizendo que, se a mulher não fosse livre, ela não poderia, por exemplo, estar ali a frequentar aquelas sessões. Neste quadro de divergência, procurei oferecer a minha própria visão sobre a noção de liberdade, afirmando-a como direito humano, um direito comum a todos e que deve hoje ser reivindicado pelas mulheres, que podem e devem decidir sobre as próprias vidas, inserindo-se em contextos de trabalho, educação e vida social. Aquele episódio ilustrou também algumas diferenças de âmbito cultural, com diferentes proveniências e *bakgrounds* sociais e explicarem certas posições, sobretudo no caso de pessoas oriundas de meios mais tradicionalistas e onde a mulher permanece amplamente submissa ao homem.

Esta sessão teve um significado especial para mim, enquanto facilitadora de aprendizagem. Aqui, pude ver como o trabalho na educação de adultos é duplo: não só devemos construir caminhos de experiência e aprendizagem individual, como também devemos ajudar a criar espaços de diálogo coletivo que ajudem a promover a consciência crítica. Mesmo quando o acordo não é alcançado, o mero ato de questionar o que foi dado como certo e ouvir respeitosamente as perspectivas de outras pessoas já é uma forma de aprendizagem e transformação pessoal e de grupo.

Para além das atividades planeadas, ocorreram ao longo das sessões momentos espontâneos de aprendizagem derivados de experiências do quotidiano das participantes. As participantes contavam por vezes situações da sua vida em que conseguiam usar o que tinham aprendido nas sessões, nomeadamente ler cartas, associar determinadas palavras a objetos ou alimentos de que não sabiam dizer o nome, escrever e ler mensagens no telemóvel, entre outros exemplos. Lembro-me de estar numa das sessões e uma das participantes dizer: “Hoje, fui ao supermercado comprar fruta e não encontrava a fruta que eu queria, tive de perguntar e soube fazê-lo, porque me lembrei do que aprendi aqui”.

O processo foi também bidirecional. Durante os meses de desenvolvimento do projeto, aprendi muito com as participantes – não apenas me formei no processo de preparação e dinamização das sessões, como adquiri novas competências, desde receitas que não conhecia, expressões diversas que ignorava, músicas, aspetos relacionados com a agricultura, novas formas e perspectivas de ver o mundo, a partir de outras realidades pessoais e culturais, entre outro tipo de aprendizagens.

A aprendizagem coletiva e colaborativa estendeu-se para fora da sala de aula. Uma das participantes do pequeno grupo de trabalho que criámos, juntamente com outros colegas do grande grupo, teve a oportunidade de viver um dos momentos mais intensos de todo o processo de trabalho realizado ao longo deste período, que consistiu na participação numa visita de âmbito cultural e educativo realizada na Corunha, Espanha, no quadro do Programa ERASMUS+. A viagem à Corunha foi um momento importante; muitas das participantes nunca tinham saído do país, sendo por isso o seu primeiro contacto fora de portas com uma nova língua, tradições, gastronomia, cultura. Havia alguma ansiedade à mistura, claro; no entanto, o processo correu muito bem e toda a viagem ajudou a desenvolver um nível acrescido de interconhecimento, comunicação, independência e autoestima.

As aprendizagens foram variadas, estando presentes em toda a viagem. Tivemos a oportunidade de conhecer uma instituição direcionada para a educação de adultos na Corunha, o Centro Público de Educação Permanente de Adultos, EPAPU Eduardo Pondal. Nela, tivemos a oportunidade de conhecer professores, alunos e de partilhar experiências significativas uns com os outros. Inclusive, pudemos assistir a uma aula com a professora A, sobre dissonâncias emocionais, em que ficámos a compreender melhor o significado de “conflito interno” (o conflito entre aquilo que

se sente e aquilo que se mostra). Para percebermos melhor, ela deu-nos o seu exemplo pessoal: quando entrou para a faculdade, demonstrava para a família estar feliz, mas, quando chegava à porta da instituição, não tinha a coragem para entrar, pois não se sentia merecedora de estar ali. A partir do seu exemplo, outros foram sendo dados – e algo chamou a atenção de todos os participantes, que foi o facto de toda a gente se entender, mesmo falando em línguas distintas.



Figura 3 – Aula sobre dissonâncias emocionais na escola EPAPU³

Ainda nesta instituição, fomos convidados a participar num *peddy paper*, que se tornou um dos momentos de aprendizagem mais divertidos e que os adultos recordariam com entusiasmo e carinho. Numa fase inicial, fomos divididos em grupos de 3 a 4 participantes, sendo que cada grupo integrava elementos quer da APEFA, quer da EPAPU. Esta composição mista teve como objetivo promover a interação entre os participantes de várias nacionalidades, incentivando desta forma a cooperação, partilha de conhecimentos e a comunicação intercultural. O jogo iniciava com um enigma, que deveria ser resolvido para termos acesso ao seguinte. As respostas aos mesmos podiam ser de raciocínio lógico e, por isso, ser resolvidas no momento, ou então encontravam-se espalhadas pelos diferentes espaços da escola. Estes enigmas englobavam perguntas de cultura geral, geografia, inglês, história, música e dança, matemática, escrita de poemas e ciências, promovendo um processo de aprendizagem diversificado, mas contextualizado.

No final, em conversa com os adultos, percebemos que alguns dos desafios eram, para muitos, bastante complicados, principalmente nas áreas da matemática, com a necessidade de cálculo da área de um objeto, e do inglês, como a necessidade de traduzir uma pequena frase do português para o inglês. Contudo, este dado foi importante para aprofundarmos também a identificação das

³ Fonte: fotografia cedida por um membro da comitiva da APEFA.

necessidades formativas presentes no grupo. Ao mesmo tempo, percebemos que foi possível ultrapassar estes desafios de forma colaborativa, com a ajuda dos alunos da EPAPU, promovendo assim uma aprendizagem entre pares. Estes alunos eram de vários locais e proveniências, tinham diferentes línguas e, quando perguntei como tinham conseguido comunicar, a resposta foi a seguinte: “Eu não sei, mas conseguimos entender-nos, e é estranho, pois eu percebia o que eles me queriam transmitir, fosse por gestos ou outras coisas” (DB, maio de 2025).

No final da visita, a diretora brindou os participantes com um diploma referente à participação nas atividades propostas pelos professores da instituição (Anexo G). O momento foi muito enriquecedor e proporcionou a todos momentos únicos de aprendizagem.

Ainda no âmbito desta saída de campo, tivemos oportunidade de conhecer a cidade e a sua história, os seus monumentos e gastronomia. Tivemos a oportunidade de explorar os espaços emblemáticos da cidade, sendo que os adultos destacaram o Museu de Maria Pita (Figura 4), o Castelo de San Antón (Figura 5) e ainda o Museu Domus. Tais experiências ajudaram a enfatizar o sentimento de pertença a uma comunidade ibérica e europeia mais ampla, diluindo fronteiras reais e simbólicas e sublinhando o papel da educação ao longo da vida na promoção da cidadania.



Figura 4- Museu de Maria Pita: Explicação do mapa⁴



Figura 5 – Visita ao Castelo de San Antón⁵

Merece destaque a visita ao Museu do Domus, que foi aquele de que os adultos mais gostaram. É um museu cultural de caráter científico, dedicado ao conhecimento do ser humano, oferecendo uma abordagem fora do comum, visto ser um museu totalmente interativo, o que tornou a visita e a aprendizagem dinâmicas e divertidas. Neste museu, os adultos tiveram a oportunidade de

⁴ Fonte: fotografia cedida por um membro da comitiva da APEFA.

⁵ Fonte: fotografia cedida por um membro da comitiva da APEFA.

explorar vários módulos, abordando desde os sentidos humanos (com experiências que permitiam experimentar diferentes cheiros e texturas, para identificar o peso/ quantidade que estava dentro do frasco (Figura 7) entre outras atividades relacionadas), genética (com um ecrã que demonstrava como herdávamos traços físicos dos nossos pais), corpo humano (com um Raio X virtual, para explorarmos o corpo humano; um medidor da água no corpo consoante o nosso peso (Figura 6) entre outro tipo de atividades relacionadas), cérebro (com vários jogos relacionados com a memória e ilusões óticas), movimento (com um sensor que mede a altura que um participante consegue saltar) e ainda a linguagem (permitindo identificar palavras em diferentes idiomas).



Figura 6 – Medidor da quantidade de água no nosso corpo⁶



Figura 7 – Atividade do "peso mistério"⁷

Assim, aquilo que, à primeira vista, poderia ter sido uma aprendizagem mais teórica, com temas mais abstratos, tornou-se numa aprendizagem prática e experiencial, fazendo compreender que a ciência pode ser acessível a todos e mais próxima do que pensamos do nosso quotidiano. Além do incentivo ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, estas experiências também permitiram aos formandos testemunhar o próprio potencial de aprendizagem. Os participantes expressaram orgulho em representar o grupo e a instituição e em mostrarem-se como pessoas competentes e curiosas. Essa mudança de perceção foi observada nas sessões

⁶ Fonte: fotografia cedida por um membro da comitiva da APEFA.

⁷ Fonte: fotografia cedida por um membro da comitiva da APEFA.

seguintes, principalmente com o grande grupo, pois estavam mais comunicativos, confiantes e interessados nas atividades propostas.

A Corunha foi, portanto, um ponto de viragem simbólico e prático na jornada do grupo. Serviu como uma alavanca para uma aprendizagem mais aprofundada e também levou à construção de relações entre alunos e professores e ao alargamento dos horizontes de expectativas dos aprendizes. Demonstrou-lhes, fisicamente, que a aprendizagem não precisa de ficar confinada dentro de quatro paredes – e que cada nova experiência pode ser uma oportunidade para crescimento, conhecimento e transformação.

Em suma, os momentos de aprendizagem coletiva dentro e fora da sala reforçaram a internalização das habilidades cognitivas, sociais e emocionais e levaram os participantes a fortalecerem as suas formas de afirmação como atores ativos, tanto no seu processo de aprendizagem individual, na sala de formação, quanto na comunidade.

6.5. O TÉRMINO DA OFICINA, PERSPETIVAS FUTURAS E APRENDIZAGENS PRIORITÁRIAS A PROSSEGUIR

O término das atividades deste projeto foi um momento nostálgico, mas também feliz. Durante estes meses, conseguimos criar importantes momentos de aprendizagem, mas também estabelecemos relações de confiança e cumplicidade entre todas.

No término do projeto, foi promovida uma atividade adicional de aprendizagem coletiva e colaborativa, que teve também uma relevância simbólica. Tratou-se de desenvolver um processo partilhado de construção de um texto coletivo, no qual todas as participantes tiveram espaço para refletir sobre o caminho que traçaram, as suas conquistas, desafios e o tipo de aprendizagens que guardam. O texto coletivo destaca as expectativas que cada participante tinha quando iniciou o projeto, o que aprenderam ao longo do ano e se esses conteúdos as ajudaram no dia a dia, com destaque também para aquilo que mais gostaram de fazer. No final, ainda deixaram uma pequena reflexão a incentivar outras pessoas a inscreverem-se neste tipo de iniciativas e o quão orgulhosas estavam dos progressos realizados. As relações formadas dentro do grupo foram descritas como um fator importante, gerando apoio e motivação; e a autoestima das participantes

melhorou quando perceberam que não estavam sozinhas na sua jornada. Abaixo, reproduzo o resultado deste trabalho coletivo, elaborado na íntegra pelas participantes, sem qualquer acrescento, edição ou correção da minha parte.

“Nós somos um grupo de adultas aprendentes. Estamos aqui porque gostamos de aprender a ler e a escrever. Estamos aqui porque gostamos da casa da cultura, dos professores e dos colegas.

As expectativas, quando nos inscrevemos, seriam para arranjar um bom emprego, para ajudar a fazer coisas no dia a dia, ir atrás de algo melhor e para estimular a mente, a memória e o raciocínio.

Ao longo do ano, aprendemos muitas coisas: ler e escrever (palavras e frases e em alguns casos pequenos textos), aumentámos o nosso vocabulário, aprendemos a ver os preços no supermercado, aprendemos a mexer no telemóvel, aprendemos sobre o tema saúde, emprego, e ainda aprendemos a fazer contas. No entanto, gostávamos de ter aprendido muito mais e melhorar o que já sabemos. Tudo o que aprendemos em algum momento nas sessões foi-nos útil na nossa vida.

Nas sessões, o ambiente é bom, acolhedor e há respeito. Tivemos a sorte de arranjar professoras boas, com paciência para nos ensinar e que nos explicam bem. Gostámos de aprender muitas coisas, mas gostámos muito, por exemplo, quando escrevemos a nossa primeira palavra sozinhas sem ajuda, quando percebíamos que estávamos a evoluir e a aprender com mais facilidade e quando conseguíamos ler e escrever. No final, gostamos de tudo. Sentimos que os apoios dados nos ajudaram a evoluir e a aprender mais pois éramos menos e o acompanhamento era mais individual.

A todas as pessoas que ainda não sabem ler ou escrever convidamos a procurar estas iniciativas e a ter força pois é uma mais-valia.

Agora no final, sentimos orgulho em começar a dar os primeiros passos na leitura ou mesmo já conseguirmos ler quando não acreditávamos que era possível. Se não tivéssemos esta força de vontade, já teríamos desistido. Agora, sentimo-nos poderosas e orgulhosas em que cada etapa que superamos. Estamos felizes e isso é o mais importante!” (P, L, E, F, I, 2025).

Este texto veio acompanhado de uma ilustração feita pelo JP, adulto participante do projeto “Percurso de Cidadania”, que curiosamente descobriu este dom pela arte nas oficinas de alfabetização (Anexo H).

Ao cabo do percurso, pode dizer-se que este foi um trabalho muito positivo, havendo avanços quer na parte da alfabetização, quer na parte das competências sociais e transversais. O facto de terem o grupo de trabalho mais alargado com as voluntárias e, depois, um grupo mais restrito, comigo e com outra professora voluntária, foi uma mais-valia, realmente, pois permitiu-lhes consolidar as aprendizagens de uma forma mais direta e eficaz. Foi um bom trabalho de equipa, em que nos apoiámos mutuamente. Inclusive, o facto de haver uma evolução notória das participantes, que tinham muitas dificuldades na leitura e na escrita, deveu-se precisamente à sua participação nas sessões de grande e de pequeno grupo.

Ainda no âmbito das atividades da APEFA e da minha colaboração com a instituição, pude participar no XI Seminário Nacional e III Internacional de Educação e Formação de adultos, iniciativa em que fomos surpreendidas com uma homenagem por todo o trabalho realizado ao longo daquele ano com os adultos (Anexo I). Foi algo que não estava à espera e que irei recordar com carinho e com a expectativa de que o meu caminho se volte a cruzar com a APEFA num outro momento da minha vida. Esta homenagem fez-me sentir orgulhosa de mim própria e do trabalho que consegui construir com as adultas e as profissionais, que tanto me ajudaram, cada uma à sua maneira, e que me ensinaram a traçar o meu caminho na educação de adultos.

Em termos de perspetivas futuras e aprendizagens principais a prosseguir, deixo as seguintes notas conclusivas:

- Consolidação da alfabetização funcional – Não desistir no reconhecimento de letras, sílabas, palavras e pequenas frases, avançando com segurança de acordo com o nível e situação de cada participante.
- Coconstruir processos de desenvolvimento de competências socioemocionais – Reforçar a confiança, autoestima e a capacidade para lidar com o erro, para desenvolver ainda mais o sentimento de segurança e o trabalho partilhado e colaborativo.

- Abraçar a diversidade entre os membros do grupo – Ajustar atividades para atender a diferentes níveis de habilidade, nacionalidades, culturas e formas de aprendizagem.
- Incentivar a autonomia e a responsabilidade – Promover hábitos de leitura-escrita em casa, valorizar as pequenas conquistas e o esforço contínuo.
- Contemplar e avaliar constantemente – Promover a avaliação contínua para uso pedagógico.

O final deste projeto deixa um sentimento de nostalgia, mas traz consigo a noção de que cada participante segue mais confiante, inspirada e ativa na procura de continuar a aprender e a prosperar.

6.6. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO

No desenrolar dos cerca de nove meses deste projeto, foi realizada uma avaliação contínua do processo e da evolução das participantes que, mais do que um simples registo de resultados, foi algo central na delimitação e ajustamento da ação, ao permitir ter um acompanhamento dos progressos, ao ajudar a perceber o tipo de dificuldades inerentes à situação de cada participante do grupo e ao ajudar a dar motivação e autoconfiança adicionais, através de bom planeamento e reflexão sobre as realizações e os avanços alcançados (por pequenos que fossem).

A avaliação teve duas vertentes: a avaliação de competências técnicas relacionadas com a leitura, escrita e oralidade; e a avaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais. A avaliação foi realizada em diferentes momentos, iniciais, intermédios e finais, de forma individual, junto de cada participante, mas também em momentos de reflexão coletiva e por via das observações realizadas e registadas. As duas vertentes ajudam a perceber as mudanças e conquistas realizadas por cada uma das cinco mulheres envolvidas no trabalho e, ao mesmo tempo, valorizam os percursos de vida de todas as participantes, demonstrando que a avaliação é acima de tudo, um instrumento de apoio à aprendizagem e de promoção do desenvolvimento pessoal e coletivo.

Participante P

A avaliação inicial revelou que esta participante apresentava grandes dificuldades, quer em competências mais técnicas, relacionadas com a leitura e a escrita, quer nas competências socioemocionais com questões relacionadas com baixa autoestima e baixa autoconfiança. A P não conseguia ler e escrever autonomamente, requerendo um acompanhamento muito individualizado. Para além disso, tinha dificuldade no reconhecimento das letras, conhecendo somente as letras C, D, J, M, N, P, R, S e T, confundindo os grafemas b, d, p, q, e não conseguindo formar palavras com recurso ao quadro silábico. Igualmente tinha dificuldade para identificar ou pensar em palavras começadas com determinada sílaba ou letra e ainda não conseguia formular e dizer oralmente frases que tenham palavras específicas. Quando fazia algum exercício de tipo “cópia”, cometia alguns erros e confundia letras, se as mesmas estivessem escritas de forma diferente àquilo a que estava habituada. Na oralidade, conseguia compreender textos curtos e com pouca informação, identificando o seu principal conteúdo; contudo, tinha dificuldades em organizar o seu discurso, perdendo-se, por vezes, nas ideias que tentava estruturar e comunicar.

No decorrer das sessões, foi possível observar progressos significativos, com a participante a adquirir um outro tipo de consciência fonológica. Em termos de escrita, a participante começou a escrever de forma autónoma algumas palavras (casa, lua, cama, vaca, mesa, etc.); no entanto, há que ressaltar que tal evolução aconteceu porque são palavras que são escritas muitas vezes e, em muitos casos, de forma automatizada. Em relação ao reconhecimento das letras, houve progressos, com a identificação de cerca de 20 letras do alfabeto, mais 6 do que foi avaliado inicialmente, o que demonstra o progresso e a vontade da participante em querer aprender e evoluir. Em termos de oralidade, ainda apresenta uma grande dificuldade em organizar o discurso, mas já consegue formular algumas palavras tendo em conta a sugestão de determinada sílaba. Na fase final, a participante começou a dar os primeiros passos na leitura, ao conseguir identificar as sílabas com os respetivos sons, revelando uma maior autonomia em termos de escrita de palavras pequenas. Se, no passado, muitas vezes, escrevia as palavras que já conhecia, mas não sabia ao certo o que tinha escrito, agora isso já não acontecia e a participante já consegue dizer claramente o que escreveu sozinha.

No final do processo, passou a reconhecer 21 letras do alfabeto, fazendo ainda pequenas confusões com o b e o d. Oralmente, a sua capacidade de formular frases melhorou, embora necessite de algum tipo de apoio. Ainda existem dificuldades em organizar o pensamento para a expressão oral de certas ideias, mas regista-se uma boa evolução.

No domínio das competências socioemocionais, a participante era muito reservada e tinha um enorme receio de errar, fruto de experiências sociais e educativas passadas muito negativas. Essa insegurança refletia-se na sua autoestima, autoconfiança e participação nas sessões. Com o passar do tempo, e com a desconstrução de perspetivas negativas que a mesma tinha sobre si, foi evoluindo de forma positiva, revelando ser uma participante assídua e participativa. A sua autoestima começou a ficar evidenciada – afirmava com orgulho: “Afiml, se me concentrar em fazer isto, até consigo!”. Pequenas conquistas que ia tendo davam-lhe mais força e motivação para aprender. Não foi um processo fácil, mas o erro faz parte da aprendizagem, algo que esta participante tinha dificuldade em aceitar. Errar era algo muito mau e, até desconstruirmos este aspeto, ela sentia-se bloqueada e não conseguia libertar-se para evoluir mais. Com o tempo, começou a arriscar mais e, mesmo sabendo que podia estar a fazer mal, não parava: “Eu vou tentar sozinha, e depois logo se vê!”.

Participante E

A avaliação inicial desta participante revelou que esta reconhecia as letras todas do alfabeto, embora com alguma dificuldade quando surgiam grafias distintas àquilo que conhecia melhor e a que estava habituada. Não conseguia ler e escrever palavras simples e confundia, tal como a participante anterior, os grafemas b, d, p e q, tendo dificuldades mesmo a copiar. Em termos de oralidade, conseguia compreender pequenos textos e identificar o seu conteúdo fundamental, conseguia pensar em palavras com determinadas sílabas e formar frases com as mesmas; no entanto, apresentava dificuldades em estruturar o pensamento.

Com o avançar do projeto, a evolução foi notória, com a participante a iniciar os primeiros passos na leitura, começando por juntar as sílabas e, posteriormente, formando a palavra. Deixou de fazer tantas confusões com os grafemas acima referidos e, em termos de escrita, também começou a dar os primeiros passos, com a escrita de palavras simples e, em alguns casos, palavras mais

complexas (com apoio). No final, a participante já conseguia ler e escrever pequenas frases de forma autónoma, necessitando de ajuda apenas em alguns casos.

No domínio das competências socioemocionais, a participante revelou sempre uma grande vontade e motivação para aprender, embora inicialmente fosse mais insegura e bloqueada por possíveis julgamentos de outras pessoas. Tinha vergonha de que as pessoas soubessem que ela não sabia ler e escrever e, quando verbalizou isso numa das sessões, uma das participantes disse-lhe: “Vergonha é roubar, não temos de ter vergonha, eu também não sei e estamos aqui a aprender”. Esta interação foi importante para a E, pois, ao ouvir a colega, percebeu que não estava sozinha e viu nos olhos dela que aquela frase tinha mexido com as suas perceções. Com o passar do tempo, evoluiu de um estado de ansiedade para uma postura mais segura e confiante na realização das tarefas, pedindo inclusive exercícios para treinar em casa. A autonomia aumentou a cada conquista que ia tendo, quer por conseguir ler, quer por conseguir escrever alguma frase ou texto, o que se traduziu num discurso cada vez mais positivo, com frases como: “Sinto-me poderosa quando consigo ler algo”. Se, antes, era uma participante que tinha medo de errar, hoje vê o erro como parte do processo de aprendizagem.

Participante I

Neste caso, a avaliação inicial revelou que a participante já tinha competências de literacia relevantes: reconhecia as letras todas do alfabeto, conseguia ler e escrever palavras, frases e textos curtos, embora não usasse conectores nas frases (que levava a dificuldades em formular as mesmas), e escrevia as palavras com alguns erros, por escrever como fala. As principais dificuldades na leitura e na escrita prendiam-se com certos casos de leitura, nomeadamente nh, lh, ge, gi, pr, vr, br. Na oralidade, compreendia de forma clara textos pequenos e conseguia recolher a informação necessária. Contudo, apresentava dificuldades em manter a informação na sua memória, o que acabava por afetar a sua compreensão de textos mais longos e a organização do seu próprio discurso.

Com o passar do tempo, acabei por verificar melhorias em reter a informação; muitos exercícios que ela fazia trabalhavam a memória, para lá da dimensão da literacia. No entanto, os erros ortográficos continuavam, possivelmente por falta de atenção e concentração, pois, quando se

concentrava, tais erros não aconteciam. No final, consegui comprovar que os erros eram, de facto, decorrentes de falta de atenção, pois a participante começou a estar mais atenta ao que estava a fazer e isso acabou por diminuir os erros que tinha. Em termos de utilização de conectores, melhorou significativamente, começando já a utilizá-los (ou, quando tinha dúvida sobre o que colocar, perguntava). Tem alguma dificuldade em distinguir o nh do lh, assim como tem dificuldade em pronunciar palavras com casos de leitura como o pr, per. Em termos orais, ainda há lapsos de memória, assim como dificuldades em estruturar o que vai dizendo; contudo, quando comparada com a fase inicial, a situação apresenta melhorias claras.

No domínio das competências socioemocionais, a participante transmitia uma situação emocional equilibrada e feliz nas sessões, trazendo alegria e leveza para as mesmas. Encontrase nas sessões por indicação médica, para ter estimulação cognitiva, e desde o início que tem autonomia nas tarefas realizadas, tendo alguma confiança no que faz, embora pergunte sempre se “está bem”. É participativa, mas demonstra receio face ao potencial erro. Inicialmente, não reconhecia os seus progressos; quando passou a reconhecê-los, sentiu-se claramente mais motivada. A sua atitude positiva e o seu discurso motivador tiveram um impacto muito relevante na dinâmica do grupo, ajudando a manter o foco e a boa disposição nas sessões. Sempre que havia algum tipo de destabilização, ela dizia: “Meninas, já chega, temos de aprender!”.

Participante L

Era a participante que tinha o nível de proficiência mais elevado das participantes, conseguindo, desde o início, compreender textos pequenos e longos de forma a identificar o principal conteúdo. Conseguia ler palavras e frases curtas e simples com facilidade; em contrapartida, em frases mais longas e com palavras mais complexas já se notava uma certa dificuldade, principalmente em alguns casos de leitura, em que tinha mais dificuldade em pronunciar e em escrever. Na escrita cometia alguns erros, trocando muitas vezes a letra “e” pela letra “i” e a letra “o” pela letra “u”, por escrever como ouvia o som. Para além disso, não usava conectores e pontuação nas frases e, se tivesse palavras para formar frases, demonstrava alguma dificuldade em fazê-lo, trocando a sua ordem. Por exemplo, em vez de escrever “O Pedro gosta de jogar futebol”, podia escrever “UPedro jogar futebol i gosto”.

Com o passar do tempo, percebi a evolução desta participante, que começou a superar as suas dificuldades, nomeadamente na leitura de combinações mais complexas, como os casos de leitura nh e lh, e na diminuição dos erros de escrita, quando percebeu que a forma como fala nem sempre corresponde à forma como se deve escrever. Ainda não utiliza conectores, sendo que a única pontuação são os pontos finais (esporadicamente, utiliza vírgulas). Em termos de construção textual, começa a dar os primeiros passos, com ajuda à mistura. Neste caso, a avaliação ficou pelos momentos intermédios; gostaria de ter tido a oportunidade de analisar mais aprofundadamente a evolução desta participante; no entanto, começou a não comparecer nas sessões de apoio, nem nas sessões de grande grupo, o que acabou por comprometer um pouco a sua aprendizagem.

No domínio das competências socioemocionais, a participante sempre foi muito alegre, divertida e trazia uma grande leveza ao grupo, levando a que participantes mais retraídas se “soltassem” quando ela estava presente. Sempre demonstrou ser uma pessoa bastante autónoma e confiante nas suas capacidades, embora necessitasse de apoio e orientação em alguns casos. Foi sempre muito participativa nas sessões, às vezes até em demasia, por limitar a intervenção das colegas; contudo, essa postura revelava a sua determinação. Esta era outra participante que não lidava nada bem com o erro, recusando-se até a mostrar algo que tinha feito enquanto não tivesse a certeza de que estaria bem. Com o tempo, fomos desconstruindo esse posicionamento, até que ela o encarasse com naturalidade. Mesmo assim, tem dificuldade em reconhecer os seus próprios progressos, ficando sempre na dúvida se está a ir bem ou mal.

Participante F

Esta participante era talvez a que tinha o maior desafio a ultrapassar, que era a barreira linguística. Embora conseguisse exprimir-se em português, e reconhecesse todas as letras do alfabeto, incluindo os seus sons, tinha que recorrer por vezes à sua língua materna para conseguir identificar o grafema. Conseguia ler palavras, frases e textos, tendo dificuldade na pronúncia de certos casos de leitura. Tem um vocabulário algo limitado, desconhecendo nomes de alimentos, partes do corpo, objetos, profissões, estações do ano, cores, entre outros tipos de vocabulário. À semelhança de outras colegas, tinha dificuldade e confundia letras com semelhanças (b, d, p, q), trocando também a ordem das palavras nas frases, não utilizava conectores e apresentava forte

tendência para escrever de acordo com a sua pronúncia. Na oralidade, conseguia compreender pequenos textos de forma a identificar o objetivo principal do texto; contudo, se o texto ou a frase fossem mais longos, acabava por não conseguir atingir o significado dos mesmos.

Com o decorrer das sessões, a participante teve uma evolução bastante notória; recorremos a referenciais do Português Língua Não Materna e a participante conseguiu ampliar mais o seu vocabulário, começou a ler com mais fluência, superou as confusões com os grafemas e conseguiu ultrapassar alguns casos de leitura, mas não todos. Já não é tão frequente a troca de palavras nas frases e o uso de conectores aumentou face ao que acontecia. Por fim, já começou a formular pequenos textos autonomamente, mesmo se com alguns erros à mistura.

No domínio das competências socioemocionais, a participante começou com uma postura bastante reservada e contida, escondendo dessa forma alguma insegurança. Com o tempo, foi ganhando confiança e foi possível notar uma maior abertura para com as colegas, revelando também um lado divertido. Devido à sua personalidade forte, ocorreram pequenas tensões nas sessões, de forma pontual; no entanto, isso não a impediu de se mostrar empenhada e motivada. A sua autoconfiança cresceu visivelmente: se, no início, dizia “Eu não vou conseguir”, no final, já afirmava “Não sei se vou conseguir, mas vamos tentar!”, demonstrando uma mudança de atitude perante os desafios. Se, no início, não demonstrava reconhecer os erros, agora, é a primeira a dizer, perante um exercício, “Isto aqui está mal!”, corrigindo-os em seguida.

Na tabela abaixo, é apresentada uma leitura de síntese da concretização dos objetivos gerais e específicos, tendo em conta os avanços individuais de cada participante. Nela, podemos observar quais foram os objetivos que se concretizaram de forma mais ou menos aprofundada.

Tabela 2: Concretização dos objetivos gerais e específicos

Participantes	OE 1.1	OE 1.2	OE 1.3	OE 1.4	OE 1.5	OE 2.1	OE 2.2	OE 2.3	OE 2.4	OE 3.1	OE 3.2	OE 3.3	OE 3.4	OE 3.5
P	+	+-	+	+-	+-	+	+	+-	-	++	++	+	++	+
E	+	+	++	+	++	+	++	+	+-	++	++	++	++	+

I	++	++	++	+	++	+	++	+-	+	++	++	+	++	++
L	++	++	++	+	++	+	++	++	+	++	++	+	++	+
F	++	+	++	+	++	+	+	+-	+	++	++	++	++	++

Legenda:

- ++ = Objetivo alcançado ou evolução muito significativa
- + = Objetivo parcialmente alcançado ou evolução moderada
- +- = Pequena evolução
- - = Objetivo pouco ou nada alcançado

Esta descrição geral das situações e formas de evolução de cada participante sublinha a importância das sessões em pequeno grupo, mas não deixa de reconhecer e evidenciar o impacto continuado que tiveram as sessões em grande grupo, que também contribuíram, e muito, para estes resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "A Descoberta de um Novo Mundo: da Alfabetização de Adultos à Promoção da Cidadania" ganhou forma a partir da constatação e tentativa de confrontação de um problema educacional e social sistémico. Adultos com baixos e muito baixos níveis de literacia estão muito presentes na realidade portuguesa, vítimas, em tantos casos, de situações configurando trajetórias que os levam de um lugar a outro local similar, marcado por desigualdades sociais persistentes.

A intervenção assumiu, desde o primeiro momento, uma dimensão humanista, inspirando-se numa ideia de educação de adultos inspirada por Paulo Freire, que integra inclusão, promoção da dignidade da pessoa adulta e reconhecimento de todo o conhecimento dos participantes, designadamente do adquirido nas suas experiências anteriores de vida. A educação não fica completa apenas com leitura e escrita, mas saber ler e escrever, e mobilizar estas capacidades no dia a dia, é um despertar individual que permite avanços com impacto pessoal e familiar e com significado social. Paulo Freire apontou que ensinar a ler é um ato de libertação - o que é exatamente o que este projeto teve como inspiração: a vontade de criar oportunidades de aprendizagem em que cada uma das mulheres envolvidas pudesse "ler o mundo" de outro modo, perceber o seu valor e reconstruir a sua autoconfiança.

Em termos práticos, o projeto inspirou-se na investigação-ação participativa para propor uma abordagem ativa e participativa, com ensino personalizado. A promoção do contacto pessoal, combinada com o estabelecimento de uma atmosfera em que as participantes podiam ser ouvidas, respeitadas e sentir-se seguras, mostraram-se fundamentais na motivação e sucesso do envolvimento dos participantes com o projeto. A flexibilidade metodológica permitiu lidar com a diversidade do grupo, competências de nível variado e ritmos de aprendizagem também eles diversos, enquanto se insistia na capacidade de cada participante e na importância da prática constante.

Os resultados foram observados em várias dimensões, ao cabo dos quase nove meses de atuação em contexto. Ao nível cognitivo, as participantes desenvolveram competências básicas de leitura, escrita e compreensão oral, tendo melhorando, em todos os casos, as situações de que

tinham partido. Ao nível socioemocional, a autoestima e a autoconfiança foram ampliadas significativamente, um fator essencial para impulsionar as participantes a continuar e a ganharem cada vez mais interesse pela aprendizagem. À medida que as sessões avançavam, os rostos iam iluminando-se cada vez mais, os sorrisos foram aparecendo e as participantes expressavam de forma cada vez mais ativa as suas opiniões, não apenas sobre o que iam fazendo, mas sobre temas diversos relacionados com a sua vida e cidadania. Por detrás destes comportamentos sentia-se um cada vez maior sentido de pertença, bem como maior valorização pessoal, que antes não existia. Ao nível social, o grupo experimentou novas realidades e passou a interagir cada vez mais.

É justo dizer, neste momento de reflexão final sobre o processo, que o sucesso em projetos como este não pode ser julgado apenas pelo número de palavras que alguém aprende a ler ou escrever, mas sim pelos desenvolvimentos internos e interpessoais ocorridos ao longo de todo o trabalho conjunto realizado. Por exemplo, quando uma pessoa que nunca leu finalmente consegue fazê-lo e sorri com puro encanto, então isso é, de facto, uma conquista que irá perdurar pela vida inteira. Essas pequenas vitórias são passos realmente importantes em direção à independência e à cidadania plena.

Pessoalmente, a experiência representou uma oportunidade incrível de crescimento. Como educadora de adultos, aprendi que o papel dos educadores é muito mais do que apenas transmitir conhecimento: envolve atividades como a escuta ativa, de forma empática e sempre em relação próxima com as pessoas (especialmente aquelas que foram marginalizadas), ter paciência e ainda humildade. Ser educadora de adultos é superar vulnerabilidades – as nossas próprias, eu diria –, com ritmo, louvando forças e construindo caminhos comuns em direção ao desenvolvimento. Também envolve perceber que a educação é um processo interativo contínuo, não simplesmente a distribuição de informações. É essencial que tanto a educadora quanto a pessoa que está a aprender estejam prontas para aprender conjugadamente.

Ao longo desse período, compreendi ainda mais que a educação de adultos é um campo de política pública e uma área de intervenção essencial para a coesão social e a concretização da cidadania. Projetos como os conduzidos pela APEFA trazem à tona práticas educacionais que não só garantem o reforço de aprendizagens essenciais, como contribuem para restaurar a

autoconfiança das pessoas e romper a espiral de rejeição social em que, por vezes, elas se encontram.

Em resumo, creio que este projeto prolongou e apoiou adequadamente o projeto mais amplo com o qual se articulou e ajudou a concretizar a sua visão de educação, baseada na promoção da justiça social, na equidade e no respeito pelas pessoas. Após o contacto com estas cinco mulheres, a importância deste tipo de trabalho tornou-se evidente. Não é simplesmente um “projeto” ou um “estágio”, mas o início de algo totalmente novo – uma nova maneira de ver o mundo e de participar nele. Aprendi que a educação cria vida. Sessão após sessão, descoberta após descoberta, sorriso após sorriso, vi que a verdadeira essência do trabalho educacional reside em poder tocar vidas e ajudar a gerar oportunidades de mudança. Sinto que cresci como profissional e como pessoa, que me tornei uma facilitadora mais sensível, autocrítica e comprometida com os valores humanos que podem ser encontrados na educação. Concluo ainda que o caminho para a alfabetização de adultos é também o caminho da esperança – uma renovação criada a cada palavra aprendida, cada vitória compartilhada e cada história contada, história que começa agora a ser escrita com as próprias mãos.

REFERÊNCIAS

Abero, M. L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015).

Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento. Consejo de Formación en Educación. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/499>

Alheit, P. & Dausien B. (2006). *Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida*.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32 (1), 177-197.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqdPp/?format=pdf&lang=pt>

Alves, J. M. (2012). *Educação de adultos: Um campo em disputa*. Porto Editora.

Ávila, P. (2023). *Estudos extensivos de literacia em Portugal: Um balanço*. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 45, 27–50.

<https://dx.doi.org/10.21747/08723419/soctem202a2>

Ávila, P. (2025). *Os estudos de literacia em Portugal*. D&F – Revista para gestores e formadores, 43. Instituto do Emprego e Formação Profissional.

https://www.iefp.pt/documents/10181/702841/D%26F_43_WEB_corrigido.pdf/11b0d845-a522-4745-addc-c7ab2b6b094d

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 (Org.), *A Participação Educativa dos Adultos – Realidades e Desafios* (pp. 15-39).

Mais Leituras.

Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*.
Routledge.

Benavente, A. (1998). *A educação de adultos em Portugal: Contributos para uma história*. Celta
Editora.

Bruno, A. S. (2010). *Ler com arte: Estudo de caso com adultos em processo de alfabetização*
[Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade de
Lisboa.

https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/2841/1/ulfp037520_tm_tese.pdf

Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. EDUCA.

Canário, R. (2001). *Educação de adultos: Um campo e um projeto*. Porto Editora.

Cavaco, C. (2022). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: Inovações e desafios*.
Educar em Revista, 38, e82009. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82009>

Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2007). *La animación sociocultural: Una propuesta
metodológica* (14.^a ed.). Editorial Popular.

Dionísio, M., Silva, A., & Castro, R. (2014). *Vidas de literacia: (Re)configurações da relação com o
escrito entre adultos em processos de RVCC*. In N. Alves, S. Rummert, & M. Marques
(Orgs.), *Educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 200–212).
Universidade de Lisboa.

https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/22773/1/educ_jovens_adultos_portugal_brasil.pdf

European Association for the Education of Adults. (2019). *Life skills and participation in adult learning (Policy Paper)*. https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adult-learning_December-2019.pdf

European Association for the Education of Adults. (2020). *Manifesto for adult learning in the 21st century*. EAEA.

European Association for the Education of Adults. (2023). *Non-formal adult learning in Portugal: Struggling to survive*. EAEA. <https://countryreport.eaea.org/portugal>

Ferreira, J. F. D. (2012). *Alfabetização: Um percurso dos adultos na leitura do mundo* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7602>

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido* (17.^a ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler*. Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva, 14(2), 3–11. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

- Gonçalves, M. (2022). *Percursos de cidadania, alfabetização e literacias – Um projeto territorializado, solidário e inclusivo*. In A. Loureiro & P. Feliciano (Orgs.), *Educação de adultos: Perspetivas e associativismo* (pp. 166–187). APEFA.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação: O planeamento em ciências sociais*. Principia.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação* (2.^a ed.). Principia.
- Guimarães, P. (2010). *Educação de adultos, políticas públicas e desenvolvimento*. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 63–76
- Instituto Nacional de Estatística. (2024). *Taxa de analfabetismo (%) por local de residência à data dos Censos 2021 e sexo*.
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contexto=ine_indicadores&indOcorrCod=0006731&selTab=tab10
- Lima, L. (2022). *Educação de adultos: Quanto mais larga, mais diversa, mais humana*. In A. Loureiro & P. Feliciano (Orgs.), *Educação de adultos: Perspetivas e associativismo* (pp. 36–42). APEFA.
- Lima, L., & Guimarães, P. (2011). *Perspetivas internacionais sobre educação de adultos: Conceitos e políticas em debate*. EDUCA.
- Loureiro, A., & Feliciano, P. (Orgs.). (2022). *Educação de adultos: Perspetivas e associativismo*. APEFA.

- Martins, J. P. (2006). *Educação, trabalho e cidadania na perspetiva da educação de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, 11(33), 94–113.
- Melo, A. (2022). *50 anos de tentativas de organização político-administrativa da Educação de Adultos em Portugal: Uma breve e desditosa narrativa do ano 2021*. In A. Loureiro & P. Feliciano (Orgs.), *Educação de adultos* (pp. 42–61). APEFA.
- Monteiro, R. S. (2024). *Complexidade textual em adultos de baixa literacia* [Dissertação de mestrado, Universidade NOVA de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/170936/1/Mestrado_Ricardo_Santos_Monteiro.pdf
- Nóvoa, A. (2005). *Os professores e a sua formação: Novos tempos, novos desafios*. EDUCA.
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OECD (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.
- OECD. (2020). *Education policy outlook – Portugal*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/education-policy-outlook-in-portugal_dfb33768/Oe254ee5-en.pdf
- OECD (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>

OCDE. (2024a). *Education at a glance 2024: OECD indicators*.

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-educacao-em-resumo-2024-indicadores-da-ocde-relatorio,66d42882-21fb-4f92-91f7-8cf0088f62c8>

OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*.

<https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>

OECD (2024b, 10 de dezembro). *Inquérito às competências dos adultos 2023: Notas por país-*

Portugal. https://www.oecd.org/pt/publications/2024/12/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_df7b4a60/portugal_bf79257b.html

Randolph, W. A., & Posner, B. Z. (1992). *Planeamento e gestão de projetos*. Biblioteca de Gestão Moderna.

Rothés, L. (2009). *A recomposição induzida do campo da educação básica de adultos*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rothés, L., & Queirós, J. (2022). *Literacia e outras competências básicas: pistas e modalidades para consolidar uma estratégia de ação*. In A. Loureiro & P. Feliciano (Ed.), *Educação de adultos: Perspetivas e associativismo* (pp. 142–150). APEFA

Rothés, L., Queirós, J., & Moreira, A. I. (2019). *Plano Nacional de Literacia de Adultos – Relatório de Pesquisa*. inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação.

<https://www.anqep.gov.pt/np4/314.html#2>

- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projetos sociais: Casos práticos*. Porto Editora.
- Silva, C. F. O. (2011). *O processo de RVCC profissional em Portugal* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto] Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/114581/2/280083.pdf>
- Silva, P. M. R. (2015). *Dinâmicas educativas numa associação* [Relatório de estágio, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/22705/1/ulfpie047568_tm_tese.pdf
- Soares, M. (2004). *Letramento e alfabetização*. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5–17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2021). *773 millones de jóvenes y adultos de todo el mundo carecen de conocimientos básicos de alfabetización*. <https://mexico.un.org/es/155219-773-millones-de-j%C3%B3venes-y-adultos-de-todo-el-mundo-carecen-de-conocimientos-b%C3%A1sicos-de>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- World Health Organization. (1996). *Life skills education: Planning for research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance*

(MNH/PSF/96.2.Rev.1).

<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/338491/MNH-PSF-96.2.Rev.1-eng.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE A – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS PARTICIPANTES DO PROJETO

No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na especialização de Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos os/as mestrandos/as concebem e desenvolvem um projeto de investigação-ação, em contextos considerados de maior risco social e vulnerabilidade.

A mestranda Cláudia Isabel Sousa foi acolhida na instituição APEFA – Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos, para o desenvolvimento do projeto numa das suas respostas sociais. O envolvimento de profissionais e de crianças/jovens é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

A mestranda elaborará um relatório escrito sem qualquer dado pessoal, que será avaliado e que estará disponível *on-line*, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Podem também resultar deste trabalho comunicações em congressos e publicações científicas.

Garante-se que a informação é confidencial, mantendo-se o anonimato e não sendo divulgados os dados pessoais dos participantes. 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 cinco 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 mestranda. Aceito participar no projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social.

(Local, Data)

(Assinatura)

APÊNDICE B – GUIÃO DE ENTREVISTA À COORDENADORA DO PROJETO

- Agradecer a disponibilidade e explicar o propósito da entrevista para o projeto
- Entregar o consentimento informado, de forma a explicitar que os dados serão tratados de forma anónima.
- Solicitar autorização para gravar a entrevista

1. Informações profissionais

2. Contexto institucional da APEFA

- Como e porque motivo surgiu a APEFA?
- Qual a missão e os valores que norteiam o trabalho da associação?
- Quais os principais projetos e áreas de intervenção da APEFA? Com que instituições colabora

3. Visão sobre a educação de adultos

- Como a APEFA olha para o panorama da educação e formação de adultos em Portugal?
- Quais são os desafios mais evidentes enfrentados neste campo?
- Como a associação procura responder a essas necessidades?

Projeto "Percurso de Cidadania"

4. Parcerias e Redes de Colaboração

- Poderia falar de como surgiu a colaboração com o centro qualifica arvore e em como isso contribui para o projeto? Com que instituições colabora
- Sente que com esta colaboração os participantes do projeto estão mais motivados por terem as suas competências validadas ou se por outro lado sentem mais pressão?

- Que outras parcerias tem no quadro deste projeto

5. Origem e estrutura do projeto

- Como surgiu a ideia para este projeto?
- Quais os principais objetivos e públicos-alvo?
- Como o projeto se encontra estruturado e organizado?

6. Voluntárias

- O projeto funciona graças a colaboração de voluntários. Como é feita essa seleção? Há requisitos ou critérios específicos?
- Tem liberdade para conduzir as sessões como quiserem ou tem de seguir um plano estruturado?

7. Metodologia de trabalho

- Quais os princípios pedagógicos que orientam estas oficinas?
- De que forma é que as abordagens freirianas e as próprias experiências dos participantes são integradas no processo?
- Como são incorporados os temas culturais, patrimoniais e tecnológicos nas oficinas?

8. Participantes

- Como é que os participantes chegam até a APEFA para fazer parte deste projeto?
- Que tipo de perfil de participantes chegam?
- Como são motivados e integrados no processo educativo? Tem algum tipo de benefícios por fazer parte do mesmo?

9. Resultados e Impacto

- Quais têm sido os resultados mais significativos do projeto até ao momento?
- Há alguma história de sucesso que possa partilhar?

10. Desafios e Oportunidades

- Quais tem sido os maiores desafios na implementação e gestão deste projeto?

11. Soluções e estratégias

- Que estratégias foram utilizadas para superar tais desafios?

12. Reflexões e Perspetivas Pessoais

- O que a motiva a coordenar este projeto?
- Como descreve a sua experiência no contexto da educação e formação de adultos?
- Como avalia o impacto do projeto na vida dos participantes?
- Que tipo de contribuições este projeto leva para a comunidade?

APÊNDICE C – GUIÃO PARA AS CONVERSAS INTENCIONAIS COM AS VOLUNTÁRIAS

Agradecer a disponibilidade e explicar o propósito da entrevista para o projeto

Entregar o consentimento informado, de forma a explicitar que os dados serão tratados de forma anónima.

Solicitar autorização para gravar a conversa

1. História Pessoal e Profissional:

- Pode partilhar sobre o seu percurso profissional e de como ficou a conhecer a APEFA e o projeto “percursos de cidadania”
- Que motivos a levaram a querer integrar parte deste projeto
- Já havia realizado algum tipo de voluntariado, que não fosse este?

2. Expectativas e Experiência no projeto

- Que tipo de expectativas tinha quando começou a integrar o projeto e como tem sido a experiência até então.

3. Planeamento e Metodologia

- Como é realizado o planeamento das sessões?
- Há algum tipo de recurso pedagógico que considera essencial?

4. Necessidades dos participantes

- Como identifica e atende às diferentes necessidades dos participantes. Pode dar um exemplo de como conseguiu ajustar para o benefício do grupo?

5. Interações

- Como descreveria a relação entre os voluntários e os participantes?
- Que tipo de evolução nota nos participantes, desde quando entraram no projeto até agora? (mais competências, mais confiança, mais motivados, menos motivados?)

6. Impactos

- Na sua opinião, qual o maior impacto desta oficina na vida dos participantes? Tem alguma história que demonstre esse impacto e que possa partilhar?

7. Desafios

- Que tipo de desafios tem encontrado ao trabalhar com adultos? E como os tem superado

8. Recursos

- Considera que tem recursos suficientes para realizar o seu trabalho?

9. Reflexão

- Como vê a importância da educação e formação de adultos no contexto atual?

APÊNDICE D – TESTE DIAGNÓSTICO – AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA

1. Compreensão Oral- ouvir e identificar informações

Consegue compreender histórias curtas e identificar o conteúdo principal?

- EX: A Maria foi ao supermercado e encontrou o João. A Maria comprou pão e leite e o João comprou fruta e legumes. Depois cada um foi para sua casa.
 - I. Quem são as pessoas mencionadas?
 - II. Onde elas foram?
 - III. O que a Maria comprou?
 - IV. O que o Pedro comprou?

() Sim () Não

2. Leitura

Reconhecimento de Letras e Sons

- Reconhecem as letras do alfabeto e os seus sons correspondentes?
() Sim () Não
- Conseguem identificar palavras simples e palavras mais difíceis que comecem com essa letra?
() Sim () Não

Leitura de palavras e frases

- Conseguem ler palavras isoladas com facilidade?
Ex: Chapéu, Animal, Violino, Mesa, Casa, Sol, Nuvem, Gato, Porto, Portugal, Banheira, gelado, Foca, Batata, saudade, família, amor, amigos

() Sim () Não

- Conseguem ler frases curtas e simples?

EX: A Maria vai ao cinema.

O Bernardo mora em Lisboa.

Fui ao supermercado e comprei 8 laranjas.

O gato ficou preso na árvore

() Sim () Não

- Têm dificuldades ao tentar ler frases mais longas ou com palavras complexas?

-EX: A biblioteca municipal oferece uma grande variedade de livros sobre diferentes assuntos, incluindo história, ciência e literatura

() Sim () Não

Compreensão de Leitura

Conseguem entender o significado de um texto simples após a leitura?

A Maria foi ao supermercado comprar frutas. Ela comprou bananas, laranjas e maçãs. Ao chegar a casa, percebeu que se tinha esquecido de comprar leite. Amanhã, ela irá novamente para comprar o que falta.

- i. O que a Maria comprou no supermercado?

- ii. O que ela se esqueceu de comprar?

iii. Quando ela pretende voltar ao supermercado?

() Sim () Não

Vocabulário

- Conhecem e entendem palavras comuns em contexto do dia a dia?

Alegria; medo; avião; relógio; perspicaz (atenta); discrepância; eloquente (expressiva)

() Sim () Não

3. Escrita

Formação de Letras e Números

- Conseguem escrever as letras e números de forma legível?

() Sim () Não

- Têm dificuldade em escrever as letras corretamente (semelhantes como "b" e "d", "p" e "q")?

() Sim () Não

Estrutura de Palavras

- Conseguem escrever palavras simples corretamente?

() Sim () Não

- Conseguem escrever palavras mais complexas, mas cometem erros frequentes?

() Sim () Não

Construção de Frases

- Conseguem formar frases simples com sujeito e predicado corretamente?

Palavras: jogar / Pedro / futebol/ gosta/

Frase: _____

Palavras: Acordei / barco/ 8 horas/ mar

Frase: _____

() Sim () Não

Pense numa frase e escreva:

- Têm dificuldades em usar pontuação de forma adequada?

() Sim () Não

Coerência e Coesão

- Conseguem organizar as ideias de forma clara em uma pequena composição?

Escreve um pequeno texto:

() Sim () Não

- Cometem erros de ligação entre frases e ideias, dificultando a compreensão do texto?
() Sim () Não

Ortografia

- Cometem erros ortográficos frequentes em palavras simples?
() Sim () Não
- Conseguem aplicar regras básicas de ortografia?
() Sim () Não
- Escrevem de forma ilegível ou com espaços confusos entre as palavras?
() Sim () Não

Outro tipo de perguntas:

1. Leitura Funcional

- Ler placas, sinais e avisos (ex.: "Entrada", "Saída", "Cuidado").
- Ler listas de compras e cardápios.
- Interpretar horários de transportes públicos.
- Ler e entender receitas de culinária.
- Compreender documentos básicos (ex.: fatura de luz, recibo, contrato de trabalho simples).

2. Escrita Básica

- Escrever o próprio nome e assinatura.
- Preencher formulários simples (dados pessoais, morada, telefone).
- Escrever listas de compras e recados curtos.
- Praticar a escrita de números e valores monetários.

3. Comunicação Prática

- Simular situações do dia a dia (ex.: pedir informações, comprar bilhete de transporte, comunicar no trabalho).
- Praticar leitura e escrita de mensagens curtas (ex.: WhatsApp, SMS).

4. Uso da Tecnologia

- Ensinar a ler e responder mensagens no telemóvel.
- Aprender a procurar informações básicas na internet.
- Usar o teclado para escrever palavras simples.

5. Jogos e Dinâmicas

- Bingo de palavras e letras.
- Jogos de associação entre imagem e palavra.
- Construção de frases com cartões de palavras.
- Leitura e escrita de músicas ou poemas curtos.

APÊNDICE E – TESTE DIAGNÓSTICO – AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

1º tema: Autoconfiança e autoestima

1- Quando tem de fazer algo novo, sente-se:

- a) Confiante em fazê-lo
- b) Com dúvidas
- c) Insegura

2- Se fizer algo errado numa atividade, o que costuma pensar?

- a) "Errar faz parte de aprender"
- b) "Fiz mal, vou tentar novamente"
- c) "Não consigo fazer"
- d) "Não acredito que errei isto"

3- Quando vê o que já conseguiu aprender sente:

- a) Orgulho e satisfação
- b) Orgulho, mas ainda com dúvidas se sabe mesmo ou se foi sorte
- c) Não tenho noção dos progressos

Tema nº 2: Gestão Emocional

4- Quando algo não corre como queremos, normalmente:

- a) Tento resolver e seguir em frente
- b) Fico nervosa e frustrada, mas consigo continuar
- c) Desisto e evito tentar novamente

5- Quando sente ansiedade ou medo numa atividade de aprendizagem o que faz?

- a) Procuo ajuda ou tento sozinha
- b) Tento sozinha, mas com alguma insegurança
- c) Fico parada sem avançar até a ajuda chegar

Tema nº3: Interação Social

6- Quando estou num grupo:

- a) Partilho ideias e ajudo outras pessoas
- b) Partilho algumas ideias, mas fico tímida
- c) Fico calada e evito participar

7- Se um colega comete um erro e você percebe esse erro o que faz?

- a) Incentiva a corrigir e ajuda
- b) Não diz nada e continua o trabalho
- c) Critica

Tema nº4: Atitude face ao erro

8- Quando aprendo algo novo e erro, eu:

- a) Tento de novo e vejo no erro uma oportunidade de aprendizagem
- b) Tento de novo, mas sinto frustração por ter errado
- c) Não deteto que errei e continuo o trabalho

Tema nº 5: Reconhecimento do progresso

9- Conseguo perceber quando evolui?

- a) Sim, consigo
- b) Às vezes percebo, mas outras não
- c) Não tenho noção

APÊNDICE F – EXEMPLO DE FICHA PARA TRABALHAR FONEMAS E DESCODIFICAÇÃO E CODIFICAÇÃO DE PALAVRAS

Ficha de Aprendizagem – Letras C, V e L

Palavras Geradoras: Coelho, Vassoura e Lima

1. Leia o som das seguintes letras

- C = Cê
- V = Ve
- L = êe

2. Divida as sílabas das seguintes palavras:

1-8 Coelho co - el - ho

Vassoura va - ssou - ra

Lima li - ma

3. Diga quantas letras e sílabas tem as seguintes palavras:

a. A palavra coelho tem:

6 letras 3 sílabas

b. A palavra vassoura tem:

8 letras 3 sílabas

c. A palavra lima tem:

4 letras 2 sílabas

Coelho	Vassoura	Lima
Ca	Va	La
Ce = se	Ve	Le
Cl = se	Vi	Li
Co	Vo	Lo
Cu	Vu	Lu

4. Forme palavras com as sílabas destacadas:

Coelho co, el, ho, ca, ce, cl, co, cu

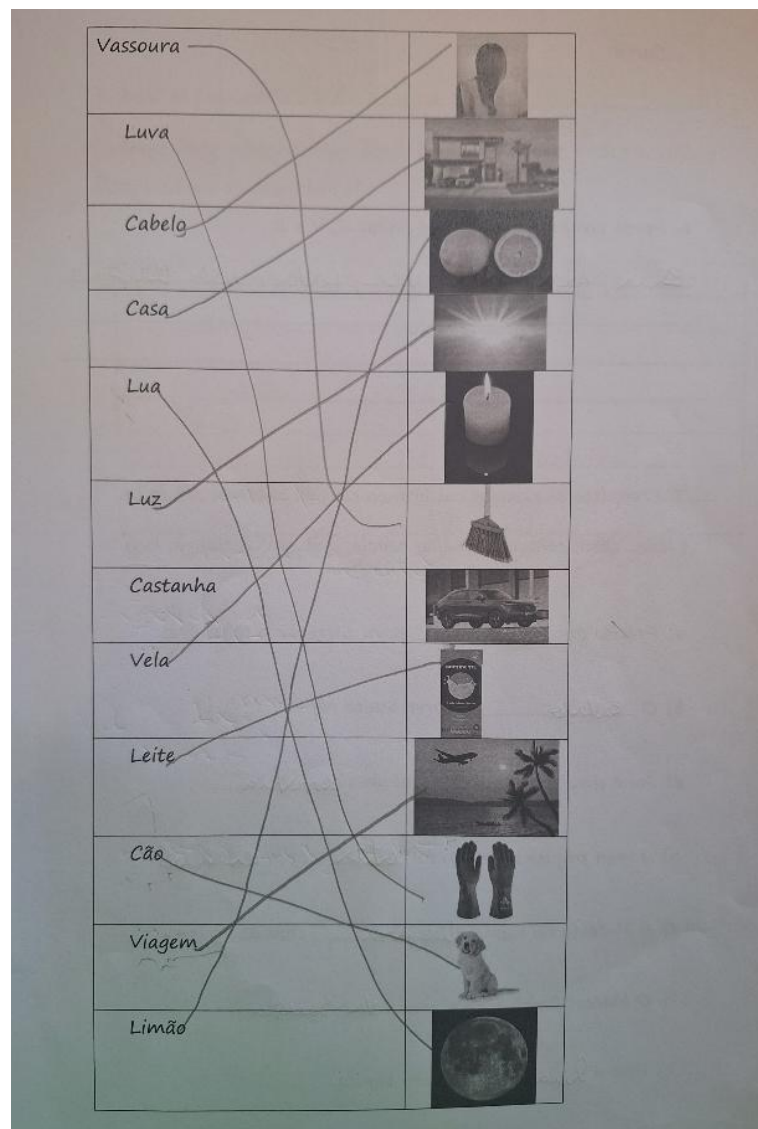
vassoura va, ssou, ra, va, ssou, ra, va, ssou, ra

lima li, ma, li, ma, li, ma

5. Vê o quadro sílabico e forma novas palavras

Cavalo	
C	V L
a	Ca Va La

APÊNDICE G – EXEMPLO DE ATIVIDADE PARA AUXILIAR NA MEMORIZAÇÃO DOS SONS DAS LETRAS



APÊNDICE H – EXEMPLO DE UM TRABALHO REALIZADO PARA O ESTUDO DOS CASOS DE LEITURA

Ficha de trabalho – casos : an/am, en/em, in/im, on/om, un/um

1. Lê o texto e sublinha as palavras que tenham os casos an/am, en/em, in/im, on/om, un/um

A Ana caminhava pela rua numa manhã tranquila. O vento soprava suavemente entre as árvores, enquanto um menino brincava com um balão. No caminho, encontrou um amigo e juntos foram para a escola. Mais tarde, no almoço, comeram um ensopado quente e saboroso. No final do dia, foram todos para casa e a Ana decidiu pintar um lindo por do sol.

2. Completa os espaços em branco, com as seguintes letras:

an/am	en/em	in/im	on/om	un/um
B <u>om</u> co	Qu <u>em</u> te	L <u>im</u> po	B <u>om</u> beiro	M <u>un</u> do
T <u>am</u> pa	Garag <u>em</u>	J <u>im</u> dim	<u>em</u> da	At <u>um</u>
Ajud <u>am</u>	Av <u>em</u> tal	L <u>im</u> do	B <u>om</u> ✓	<u>um</u> bigo ✓
Lar <u>anja</u>	P <u>om</u> te ✓	Pat <u>im</u> ✓	<u>em</u> ça	N <u>un</u> ca ✓
M <u>am</u> ta	Ass <u>om</u> to	T <u>im</u> ta	C <u>as</u> ta	Jej <u>um</u>
C <u>om</u> bo	Alim <u>em</u> to ✓	S <u>im</u> pático	P <u>om</u> bo ✓	Alg <u>um</u>

3. Escreve frases com as seguintes palavras.

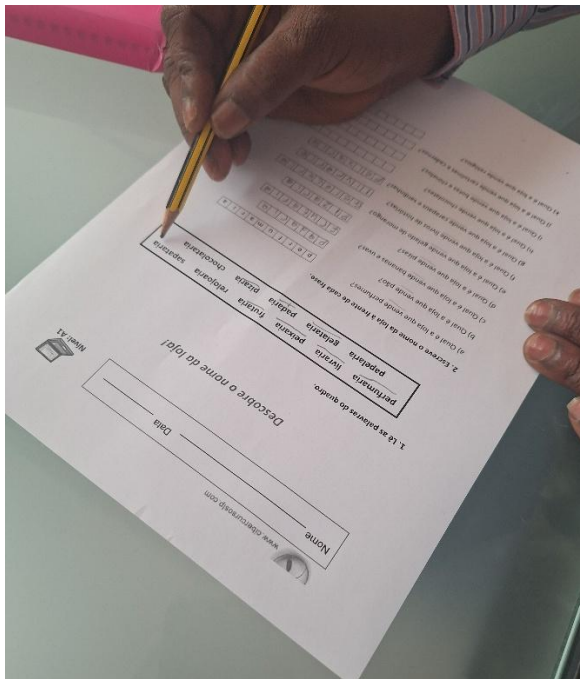
Onda

Eu gosto da onda.

Elefante

em

APÊNDICE I - EXEMPLO DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO



As cores da Sala do Piano

1. Lê as frases e completa com o nome das cores e o número das cadeiras.

As paredes são _____.

O teto é Branco.

O soalho é castanho.

A porta da sala é castanho.

O caixilho da janela é castanho.

O piano é Preto.

As teclas do piano são brancas e Pretas.

Há seis cadeiras: DUAS são brancas e DUAS são cinzentas.

O aquecedor é Preto.

As estantes são cinzentas.

Nas prateleiras das estantes há muitos livros de vários tamanhos e grossuras. Há livros com capas muito coloridas.

Vocabulário

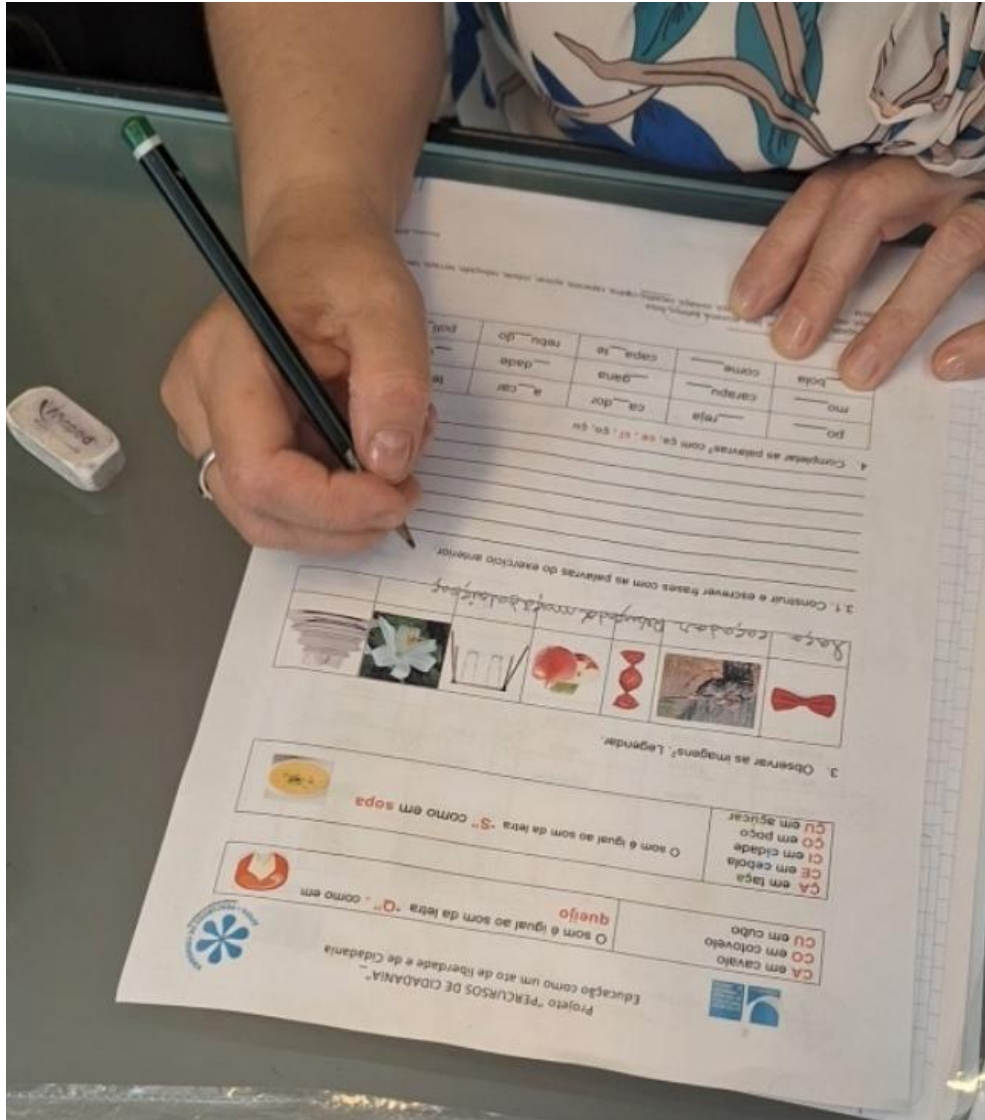
Corpo humano	cores
Cabeça - orelha	azul
PESCOÇO - peito	Preto
braço - cotovelo	branco
perna - mão	roxo
PESTANAS - pé	verde
NARIZ - boca	vermelho
cabelo - orelha	amarelo
OS LÁBIOS - O QUEIXO	cor-de-rosa
	cor-de-laranja
	castanho

Alimentos	Estações do ano
- sopa	inverno.
PERA - quiwi	verão.
A laranja - TOMATE	primavera.
cebola - PEPIÑO	outono.
uva - BANANA - PÃO	
salada	

EU gosto do verão porque vou a Fatima.
ver nossa senhora de fatima.

ANEXOS

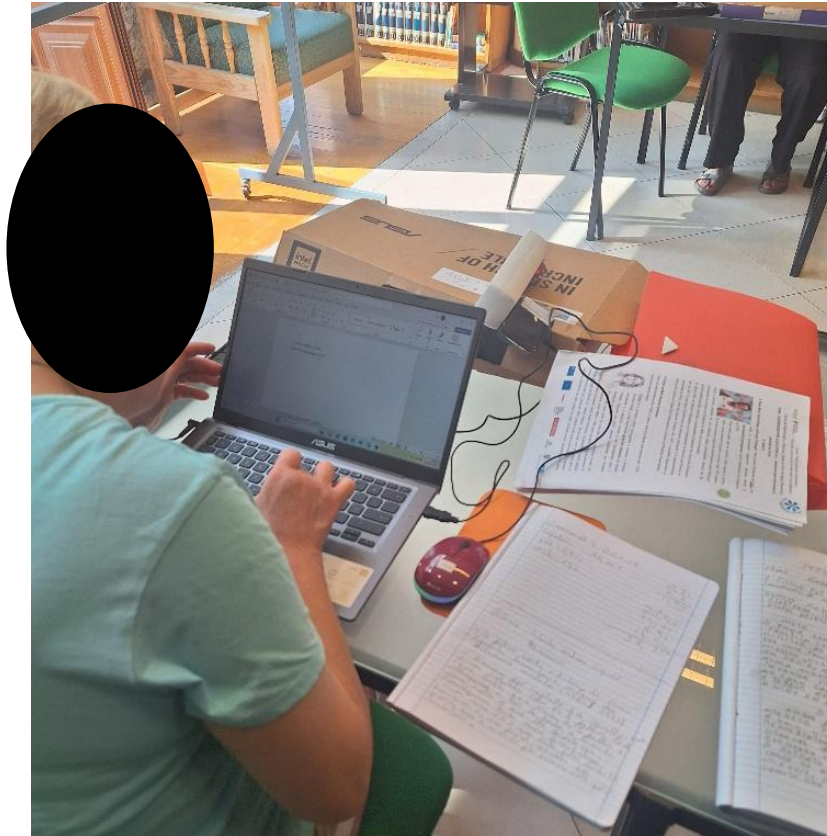
ANEXO A – EXEMPLO DE FICHA FORNECIDA PELA APEFA PARA OS ADULTOS



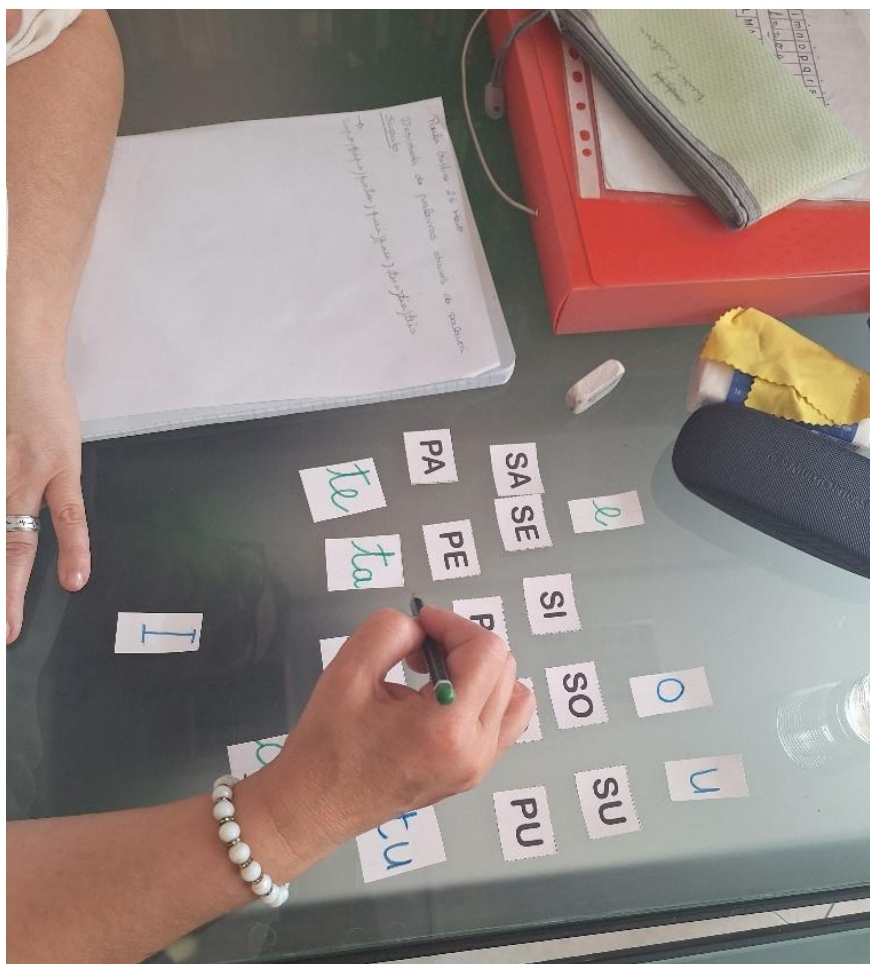
ANEXO B – ATIVIDADE PARA PRATICAR A MATEMÁTICA, COM BASE NUM FOLHETO DO LIDL



ANEXO C – UTILIZAÇÃO DOS COMPUTADORES DURANTE AS SESSÕES



ANEXO D - MÉTODO FÓNICO – ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE SÍLABAS (SÍNTESE SILÁBICA)



ANEXO E - FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM RECURSO AO QUADRO SILÁBICO

Quadro silábico

	c	v	l
a	ca	va	la
e	ce	ve	le
i	ci	vi	li
o	co	vo	lo
u	cu	vu	lu


Quadro silábico NOVO


	c	t	v	l
a	ca	ta	va	la
e	ce	te	ve	le
i	ci	ti	vi	li
o	co	to	vo	lo
u	cu	tu	vu	lu

3.5. Com recurso ao quadro silábico novo, descobrir e formar palavras.

cavalo, cotovelo, *caia, lata, toco, vaca, vale, lava, lua,*
teto, teco, avó, uva,

ANEXO F - EXCERTOS DE TEXTOS SOBRE A DITADURA E O 25 DE ABRIL DE 1975

	<p>Antes da Revolução - No final do Estado Novo subiu de tom a contestação ao regime. A guerra colonial agitou setores da sociedade normalmente mais conservadores, como os católicos e os militares. Foi neste ambiente de oposição generalizada que fermentou a revolução.</p>
---	--

 <p>25 DE ABRIL DIA DA LIBERDADE</p>	<p>"liberdade" - Direito de um indivíduo proceder conforme lhe pareça, desde que esse direito não vá contra o direito de outrem e esteja dentro dos limites da lei. https://dicionario.priberam.org/liberdade.</p>
---	--

ANEXO G – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DO “PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DE ATIVIDADES GRUPAIS”



ANEXO H – ILUSTRAÇÃO DO TEXTO COLETIVO, POR UM PARTICIPANTE DO PROJETO “PERCURSOS DE CIDADANIA”



ANEXO I – MOMENTO DE HOMENAGEM NO XI SEMINÁRIO E III INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL
ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E
EDUCAÇÃO DE ADULTOS

**A descoberta de um novo mundo: da
alfabetização de pessoas adultas à
promoção da cidadania**
Cláudia Isabel Sousa

