

## A saga do (an)alfabetismo

### *(II) Literacy's saga*

**Luísa Maria Serrano de Carvalho**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.

Artículo recibido: 13/02/13; evaluado: 26/09/13 - 14/02/14; aceptado: 19/02/14

### **Resumo**

Em Portugal, existem muitos indivíduos que são analfabetos. Por não terem aprendido a ler/escrever, possuem uma estrutura cerebral distinta dos indivíduos alfabetizados, desenvolvendo estratégias próprias de aprendizagem que se podem traduzir em estilos territoriais de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Analfabetismo; Estilos de Aprendizagem; Território.

---

### **Abstract**

*In Portugal, there are many individuals who are illiterate. By not having learned to read / write, have a different brain structure of literate individuals, developing their own strategies for learning that can be translated into territorial learning styles.*

**Keywords:** Illiteracy, Learning Styles; Territory.

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 65/1 – 15/05/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

## 1. Introdução

De acordo com Castro-Caldas (2002: 25) «*ler e escrever são, hoje, atividades naturais do dia-a-dia das sociedades consideradas civilizadas*», mas nem sempre assim foi. Durante a Idade Média, as pessoas que sabiam ler/escrever eram poucas. Com efeito, à exceção daqueles que pretendiam seguir a vida eclesiástica, a instrução literária era considerada inútil para a população. Entre os indivíduos analfabetos encontravam-se mesmo juizes e até reis. Fernández (2006) recorda que Carlos Magno assinava com uma cruz.

Foi a partir do século XVIII e sobretudo do século XIX que a situação se começou a alterar, reconhecendo-se, gradualmente, a importância da instrução no progresso da sociedade. Ainda assim, o desenvolvimento da linguagem escrita e da sua expansão não assumiram contornos de carácter universal.

O presente artigo resulta de uma tese de doutoramento (Carvalho, 2011) realizada entre 2008 e 2010, cujo objeto de estudo foram os “verdadeiros analfabetos” (Castro-Caldas, 2002), ou seja, indivíduos sem escolaridade básica devido a razões sociais, mas sem defeito cerebral. Assumiu-se, assim, como conceito de analfabeto, a definição proposta pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), segundo a qual o analfabeto é um «*indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, isto é, o indivíduo incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa*» (INE, 2003: 52).

## 2. O Analfabetismo em Portugal

### 2.1 A evolução(?) da taxa de analfabetismo em Portugal

No quadro europeu, Portugal continua a apresentar uma posição de fragilidade no que ao défice qualificacional se refere. Efetivamente, em 2012, de entre os países pertencentes à União Europeia, Portugal registava ainda a mais elevada taxa de analfabetismo.

Com uma longa história de permanência no nosso país (Carvalho *et al*, 2008), a taxa de analfabetismo em Portugal era, de acordo com o Recenseamento à População levado a cabo pelo INE, em 1991, de 11% e, em 2001, de 9%. Na verdade, em 2001, estavam recenseados 838.140 indivíduos analfabetos, razão pela qual se considera importante compreender como o índice de analfabetismo evoluiu desde finais do século XIX até à atualidade. Com efeito, parece ter sido precisamente a partir do século XIX que o índice em causa começa, de forma gradual, a tornar-se objeto de atenção, pois as primeiras estatísticas modernas sobre educação datam precisamente da década de 1860, tendo o Recenseamento de 1864 revelado um índice de analfabetismo de 88%. Foi a partir de então que o analfabetismo começou a ser encarado como um “problema”, admitindo-se a existência de uma relação entre educação e desenvolvimento, nos planos individual e coletivo.

Ainda nesse século e nos primeiros do século seguinte, a taxa de analfabetismo permaneceu não só elevada, como também se afastou negativamente face à dos demais países da Europa.

Na transição do século XIX para o século XX, a cidadania constituiu-se como a principal referência dos debates sobre o analfabetismo, apresentando-se como uma preocupação central dos republicanos, ao ponto de, uma vez no governo, inserirem no seu programa de propaganda o combate ao analfabetismo.

A I República teve, no entanto, uma vigência curta (1910-1926) e atribulada. Não obstante o discurso retórico e as medidas previstas no âmbito legislativo, no final da I República, as estatísticas evidenciavam que, muito embora a curva do analfabetismo continuasse a descer, o ritmo de diminuição havia sido semelhante ao da Monarquia.

Com efeito, em 1911, a taxa de analfabetismo da população com idade superior a sete anos era de 70% e, em 1930, situava-se ainda nos 62%. Apesar de o combate ao analfabetismo ter sido uma das principais bandeiras políticas do regime republicano, os governantes foram incapazes de passar da teoria à prática.

Vitorino Godinho, Diretor-Geral de Estatística (1920, cit. por Candeias, 2004: 134), aquando da realização do Recenseamento de 1920, afirmava mesmo que *«se o poder legislativo e os governos não tomarem sérias medidas para debelar mais prontamente a crise do analfabetismo (...) podemos concluir, com certa aproximação, que o analfabetismo só virá a desaparecer no decénio 2030 a 2040...»*.

Já o analfabetismo, durante a vigência do Estado Novo (1926-1974) foi interpretado de maneira diferente pelos estudiosos. Se, por um lado, alguns afirmam que a intenção deste regime político era a de manter inalteráveis as taxas de analfabetismo, um olhar sobre as estatísticas demonstra que nunca, como nos anos 30, o analfabetismo diminuiu, de forma tão acentuada.

Ainda assim, em meados do século XX, as estatísticas da UNESCO põem a descoberto uma percentagem de analfabetos superior a 40%, situando o nosso país no último lugar europeu, a larga distância dos restantes países. Os números conduziram a que, após uma primeira fase fortemente doutrinária, o regime compreendesse a necessidade de investir no desenvolvimento cultural e intelectual da nação. Esta viragem no discurso político correspondeu a uma real preocupação em modificar as estatísticas, refletindo-se nos ideais dos principais responsáveis políticos, ao expressarem a urgência em “sair” do atraso em que o país se encontrava.

Em 1979, o regime democrático procurou apostar na Educação de Adultos (EA), a fim de reduzir definitivamente a taxa de analfabetismo. Para o efeito, foi criada a Lei n.º 3/79 – Lei-Quadro da Educação de Adultos, que conferia ao Estado a responsabilidade sobre a eliminação do analfabetismo e sobre a educação de base dos adultos. Esta Lei instituiu o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que apresentava, como um dos seus objetivos centrais, a eliminação sistemática do analfabetismo. Houve, assim, uma tentativa de relançar a educação de base dos adultos, numa perspetiva de educação permanente, em articulação com políticas de animação sociocultural e de desenvolvimento à escala nacional, regional e local.

No entanto, à elaboração do PNAEBA não corresponderam as medidas políticas previstas e a inércia administrativa e/ou resistência políticas travaram, no nível do poder central, a sua execução.

Em 1986, foi publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), documento basilar da reforma educativa, segundo a qual foi estabelecido o quadro legal de

desenvolvimento do sistema educativo português. Apesar de tudo, parece ter-se verificado um novo retrocesso na EA em Portugal, uma vez que foi confinada à educação extra-escolar e ao ensino recorrente.

Efetivamente, em 1991, na sequência da LBSE, foi publicado o Decreto-Lei n.º74/91, de 9 de Fevereiro que estabeleceu o quadro geral da organização e desenvolvimento da EA. No decreto em causa, reafirmou-se a ideia de que o ensino recorrente e a educação extra-escolar se destinavam prioritariamente a indivíduos que tivessem ultrapassado a idade “normal” no ensino regular. A EA constituía-se como uma modalidade especial de educação escolar, enquadrada por duas valências: ensino escolar (ensino recorrente) e educação extra-escolar.

O Ensino Recorrente, visando a obtenção formal conferida pelo ensino regular, compreendeu, numa primeira fase, os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e, numa fase posterior, o Ensino Secundário. O 1.º Ciclo destinava-se à eliminação do analfabetismo e os seguintes ao prosseguimento de estudos ou ao desenvolvimento de competências profissionais.

A Educação Extra-Escolar tinha, como alvo, os grupos com baixos níveis de escolaridade que já não se encontravam em idade de frequentar o ensino regular. Materializava-se em cursos de alfabetização, de atualização e em cursos socioeducativos ou socioprofissionais. Assumiam, como finalidade, permitir que o indivíduo aumentasse os seus conhecimentos, desenvolvesse as suas potencialidades, a sua capacidade para o trabalho e a sua valorização pessoal e social.

Não obstante, e de acordo com Nóvoa (2005), o século XX terminou como começou: com um forte sentimento de atraso em relação à Europa. Com efeito, importa ter presente que, se nos finais do século XIX, a taxa de analfabetismo se situava na ordem dos 70%, em inícios do século XXI, Portugal possuía ainda uma elevada taxa de analfabetismo (9%).

Em 2005, surgiu a Iniciativa Novas Oportunidades, assumindo como principal objetivo reconquistar os jovens e os adultos que saíram precocemente do sistema educativo. A Iniciativa Novas Oportunidades proporcionava dois percursos centrais: por um lado, a formalização dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), por outro lado, o Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Os cursos EFA apresentavam-se como uma oferta integrada de educação e formação para adultos com idade igual, ou superior, a 18 anos, que possuíssem baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional. Estes cursos conferiam uma dupla certificação equivalente ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico e ao nível I e II de formação profissional. Numa fase posterior, em legislação, os cursos EFA foram alargados ao Ensino Secundário, garantindo, também, uma dupla certificação equivalente ao Ensino Secundário e ao nível III de formação profissional.

A partir do mesmo ano (2005) teve início a extinção do Ensino Recorrente. Os alunos começaram a ser redirecionados para os Cursos EFA. Vale a pena realçar, ainda assim, que para frequentar um curso EFA B1 (certificação equivalente ao 1.º Ciclo), os adultos precisavam dominar minimamente as competências de leitura e de escrita, pelo que os analfabetos ficavam excluídos, *a priori*, desta oferta formativa. Portanto, a única via para estes indivíduos continuaria a ser a frequência dos cursos extra-escolares, já referidos, não conferentes de certificação académica.

Em finais de 2010, a Portaria n.º 1100/2010 determinou que a oferta de cursos de Educação Extra-Escolar, nomeadamente, o Curso de Alfabetização para adultos, deixaria de se constituir como uma oferta das escolas públicas. Deste modo, os adultos sem competências básicas de leitura, de escrita, de cálculo e de tecnologias de informação e comunicação passaram a ter resposta num programa de formação em competências básicas, previsto na portaria acima referenciada, que compreendia seis unidades de formação: Competências Básicas de Leitura e Escrita (Iniciação); de Leitura e Escrita (Aprofundamento); de Leitura e Escrita (Consolidação); de Cálculo (Iniciação); de Cálculo (Aprofundamento); de Sensibilização às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Não se encontram ainda disponíveis dados resultantes desta última iniciativa, que nos permitam aferir o eventual impacto desta medida quanto à diminuição do analfabetismo, em Portugal.

Em síntese, em 2001, a taxa de analfabetismo continuava a traduzir-se num atraso significativo face aos demais países europeus. Como sublinhavam, na década de setenta do século passado, Melo e Benavente (1978), o analfabetismo diz respeito a um fenómeno estrutural da vida do país, ligado a um contexto económico, social e cultural herdado. Com efeito, a distribuição da taxa de analfabetismo não se verifica, de forma uniforme, em todo o país.

## 2.2 O analfabetismo na região portuguesa do Alentejo

Em 2001, a taxa de analfabetismo mais elevada localizava-se tendencialmente no interior do país, designadamente no Alentejo.

Ventura, caracterizando, de forma breve, esta região, afirma que:

por uma espécie de fatalismo, cujas origens se perdem no tempo, Portugal foi sempre um país dividido. (...) Mais do que estabelecer comparações, que saltam à vista dos menos atentos, importaria compreender as razões que determinam um voltar de costas para a parte “oculta” do país [interior, nomeadamente região Alentejo] e uma ávida obsessão pelo seu lado atlântico [faixa litoral do país] (2001: 9).

há uma linha de interioridade no Alentejo que projeta o rumo da região mais desconhecida e abandonada de Portugal. É uma segunda fronteira, que separa do resto do país a sua zona deprimida, donde as pessoas têm fugido ao longo dos anos, escapando ao vazio e ao isolamento (2001: 15).

Retomando a problemática do analfabetismo, de referir que a mesma assume, na região do Alentejo, uma dimensão assinalável, uma vez que, de acordo com a informação disponibilizada pelo recenseamento realizado à população portuguesa em 2001, o analfabetismo afetava 17% dos indivíduos (oitenta e três mil pessoas) – enquanto relativamente à totalidade do país, o mesmo indicador revelava, conforme referenciado anteriormente, um valor de 9% –. Ramos (1988: 1112-1113) frisa, precisamente, que

(...) a alfabetização não foi apenas o produto da oferta de escolas e da atração que estas puderam ter. (...) Foi, antes disso, o resultado da opção dos indivíduos em determinadas situações. (...) Foi também o produto de complexos processos socioculturais (...) e tomou a face de “regiões culturais” que têm, estranhamente, mais a ver com os arados do que com os Estados.

Tais desequilíbrios nacionais refletiram-se no modo de viver das suas populações, nas suas vivências, nas suas aprendizagens e na forma como as efetuaram. É assim que, em inícios do século XXI,

ainda nos deparamos, em Portugal, com fortes assimetrias regionais, nomeadamente no que diz respeito à distribuição da taxa de analfabetismo pelas diferentes regiões do país.

Perante o cenário traçado e as taxas de analfabetismo apresentadas, poderemos referir, de acordo com Carvalho *et al* (2008), que, infelizmente, o analfabetismo continua a ser uma impressionante realidade alentejana, que resulta da complexidade dos contornos territoriais, culturais e sociais em que se manifesta; das circunstâncias históricas das respetivas causas e consequências; da quantidade de indivíduos envolvidos. A esse respeito, Pestana (1982: 258) sublinha que

as distâncias que separam os aglomerados populacionais (...) são responsáveis pela existência da atual geração de analfabetos alentejanos, pois eram, e ainda são de algum modo [mesmo no século XXI], causa determinante do isolacionismo que convida ao conformismo e ao comodismo.

O Portugal dos nossos dias é o espelho de todo este passado. Um passado rico em tradições, em manifestações da cultura oral, que importa preservar. Mas um país também envelhecido e empobrecido, no que à cultura letrada diz respeito.

### 3. Premissas da investigação

Não obstante se constituir como uma realidade ainda tão presente, escasseiam, em Portugal, estudos em torno dos indivíduos analfabetos. Existe, no entanto, uma investigação que se revelou, neste projeto, como um importante pilar: a de Castro-Caldas (2002) e seus colaboradores, em torno do cérebro dos indivíduos analfabetos. Os resultados da investigação vieram dar conta de que os indivíduos não-alfabetizados possuem estruturas cerebrais distintas dos indivíduos alfabetizados e que, ao ser distinta a anatomia cerebral, também a forma como se processam as aprendizagens e as estratégias utilizadas para aquisição das mesmas diferem, face aos indivíduos que sabem ler e escrever.

A questão das diferenças na realização das aprendizagens apresentou-se como um chavão e suscitou a elaboração da hipótese de que, caso existam estratégias individuais de aprendizagem, as mesmas se podem traduzir em diferenciados estilos de aprendizagem, fruto da interação do indivíduo com a sua circunstância territorial e social e com todo o conjunto de aprendizagens informais que na mesma estão disponíveis. O facto "de aquele(s)" indivíduo(s) se localizar(em) naquela comunidade, com aquelas características geográficas, sociais, culturais e não outras, levou a que desenvolvesse(m) determinados saberes e maneiras de fazer, muitos deles seculares: resultou do encontro dos homens com o meio.

Castro-Caldas (2002: 60) chama a atenção, a este respeito, para a existência de uma possível generalização de um estilo de aprendizagem: «o princípio que norteia esta forma de estudo baseia-se no seguinte: se uma determinada ocorrência é possível num indivíduo (...) então essa ocorrência corresponde a uma possibilidade geral do sistema». Nesta linha de ideias, se um indivíduo aprendeu a partir de uma determinada observação, de um determinado modelo, então as pessoas que pertencem a essa mesma comunidade (ou até membros da mesma família ou colegas de trabalho) podem aprender segundo o mesmo processo.

Este princípio constituiu-se como uma sólida âncora no trabalho de investigação. Por um lado, sugere a possibilidade de um indivíduo, neste caso analfabeto, ter aprendido de determinada forma (estilo);

por outro, equaciona a hipótese de mais indivíduos dessa comunidade, também eles analfabetos, terem aprendido do mesmo modo, ou seja, possuírem o mesmo padrão/estilo de aprendizagem ou de, eventualmente, se poderem encontrar regularidades. Ou seja, coloca-se a hipótese da eventual existência de um estilo comunitário de aprendizagem.

Face ao enquadramento apresentado, elaboraram-se as seguintes premissas a partir da investigação (Carvalho, 2011):

- Os indivíduos analfabetos possuem estruturas cerebrais distintas;
- Os cérebros de indivíduos alfabetizados e dos não alfabetizados aprendem de maneira diferente;
- Um indivíduo não alfabetizado, por não ter frequentado a escola, vai procurar/construir estratégias de aprendizagens noutros contextos que resultam sempre da sua circunstância territorial e social.
- As comunidades tendem a ser ricas em contextos de aprendizagens, nomeadamente informais e não formais;
- Se, numa comunidade, um indivíduo analfabeto desenvolveu determinadas estratégias de aprendizagem, há a possibilidade de outros indivíduos também analfabetos terem seguido estratégias idênticas;
- Os aglomerados populacionais alentejanos, por serem concentrados, convidam ao isolacionismo;
- O isolacionismo impede/condiciona o contacto com outras comunidades;
- Os indivíduos tendem a passar a maior parte do seu tempo com pessoas da mesma comunidade, a com elas (con)viver e aprender e, por conseguinte, a desenvolver estratégias locais (de aprendizagem); condição propícia ao desenvolvimento de estilos locais de aprendizagem.

#### 4. Metodologia da investigação

Tendo em consideração as premissas anteriormente apresentadas, a investigação desenvolveu-se em torno da seguinte questão: “As diferentes circunstâncias geográficas, culturais, económicas e sociais determinarão a emergência de estilos territoriais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo?”.

No decurso da investigação, pretendeu-se identificar, no contexto das estatísticas do INE, em 2001, as comunidades de Portugal Continental onde emergiam as mais elevadas taxas de pessoas analfabetas. Após a consulta dos dados, constatou-se, desde logo, e conforme foi referido anteriormente, que o Alentejo se destacava como a região do país onde se apurava a mais elevada de indivíduos analfabetos.

De entre os 47 concelhos da região do Alentejo, Alandroal destacava-se, em 2001, como um dos concelhos com uma das mais elevadas taxas de analfabetismo (21%), razão pela qual se decidiu que o estudo de caso se realizaria neste concelho.

Foi possível apurar que, em 2008, se encontravam recenseados no concelho de Alandroal, 5.556 indivíduos, 758 dos quais não sabiam ler, nem escrever, ou seja, eram analfabetos. Por conseguinte, a nossa população em estudo era constituída por 758 indivíduos.

Tendo-se consciência de que não se poderia abranger toda a população, por questões temporais que se prendiam com a natureza da investigação, optou-se, por seleccionar as localidades do concelho do Alandroal registavam as taxas mais elevadas: Ferreira de Capelins; Hortinhas; Juromenha; Mina do Bugalho; Montejuntos e Terena. Com esta opção, abarcaríamos seis localidades e cerca de metade dos indivíduos analfabetos do concelho.

Tomadas as decisões respeitantes à metodologia, deu-se início a longas conversas, em tórridas tardes de verão, com todos os indivíduos analfabetos das localidades seleccionadas, por meio da aplicação de um questionário.

## 5. Ao encontro dos resultados

Na impossibilidade de dar conta de todos os resultados da investigação, no presente artigo procura-se explicitar os contornos de aprendizagem dos indivíduos de cada localidade. De referir que, aquando da análise dos dados para elaboração da tese, se procedeu, primeiramente, a uma apresentação dos dados localidade a localidade (análise parcelar), passando-se, numa segunda fase, à sua análise comparativa e inferencial (aplicação do teste do Qui-Quadrado –  $\chi^2$ ).

Nas comunidades estudadas, as atividades do setor primário assumiam um papel preponderante. A esmagadora maioria dos inquiridos conviveu com essas práticas e padrões culturais desde a infância. Cedo tiveram de aprender as lides do campo e de ajudar a família, o que inviabilizou a oportunidade de aprenderem a ler e a escrever, pois ao desejo de ir à escola, sobrepuaram-se, quase sempre, as dificuldades financeiras da família. Já em adultos, as condições de vida, o trabalho árduo nos campos agrícolas, nas pedreiras ou noutros contextos, não possibilitaram que, então, aprendessem a ler e a escrever.

Quase todos os inquiridos passavam a maior parte do tempo na sua freguesia. Sair da mesma, sozinhos, à data da recolha dos dados (2009), era, segundo estes indivíduos, complexo, pois tudo orbitava em torno da mobilização de competências de leitura... Até a ida ao hospital ou ao hipermercado se apresentava como uma odisseia.

Ainda assim, os indivíduos demonstraram, na sua maioria, um elevado grau de satisfação com as aprendizagens que, ao longo da vida, foram realizando. Foi na freguesia de residência que os indivíduos desenvolveram a maioria das aprendizagens, especialmente em contextos familiares, profissionais e/ou convivais, portanto em contextos não formais e, essencialmente, informais.



De realçar que, da análise descritiva e inferencial, foi possível confirmar a existência de diferenças significativas, na forma como os inquiridos de cada localidade aprenderam, remetendo para uma demarcação em torno dos processos através dos quais os indivíduos concretizaram as suas aprendizagens. Para uma melhor compreensão, apresentam-se, de seguida, duas figuras resultantes do cruzamento de variáveis.

Na figura 1 é, então, possível proceder à comparação de como se evidenciaram as principais variáveis, destacando-se as que, tendencialmente, se manifestaram de forma idêntica e, em contrapartida, as que se demarcaram nos indivíduos de alguma(s) localidade(s). Já na segunda (Figura 2), sobressai o perfil de aprendizagem dos inquiridos de Juromenha (o mais "singular") e dos de Ferreira de Capelins. De Juromenha, porque foi nesse território que os indivíduos mais se diferenciaram face aos padrões de aprendizagem dos das demais localidades, sendo possível identificar maior número de especificidades. De Ferreira, porque, da análise dos dados apresentados, parece resultar a evidência de que os indivíduos desta localidade são os que mais se estremam face ao estilo de aprendizagem dos inquiridos de Juromenha.

Figura 1  
Esquema comparativo dos perfis de aprendizagem

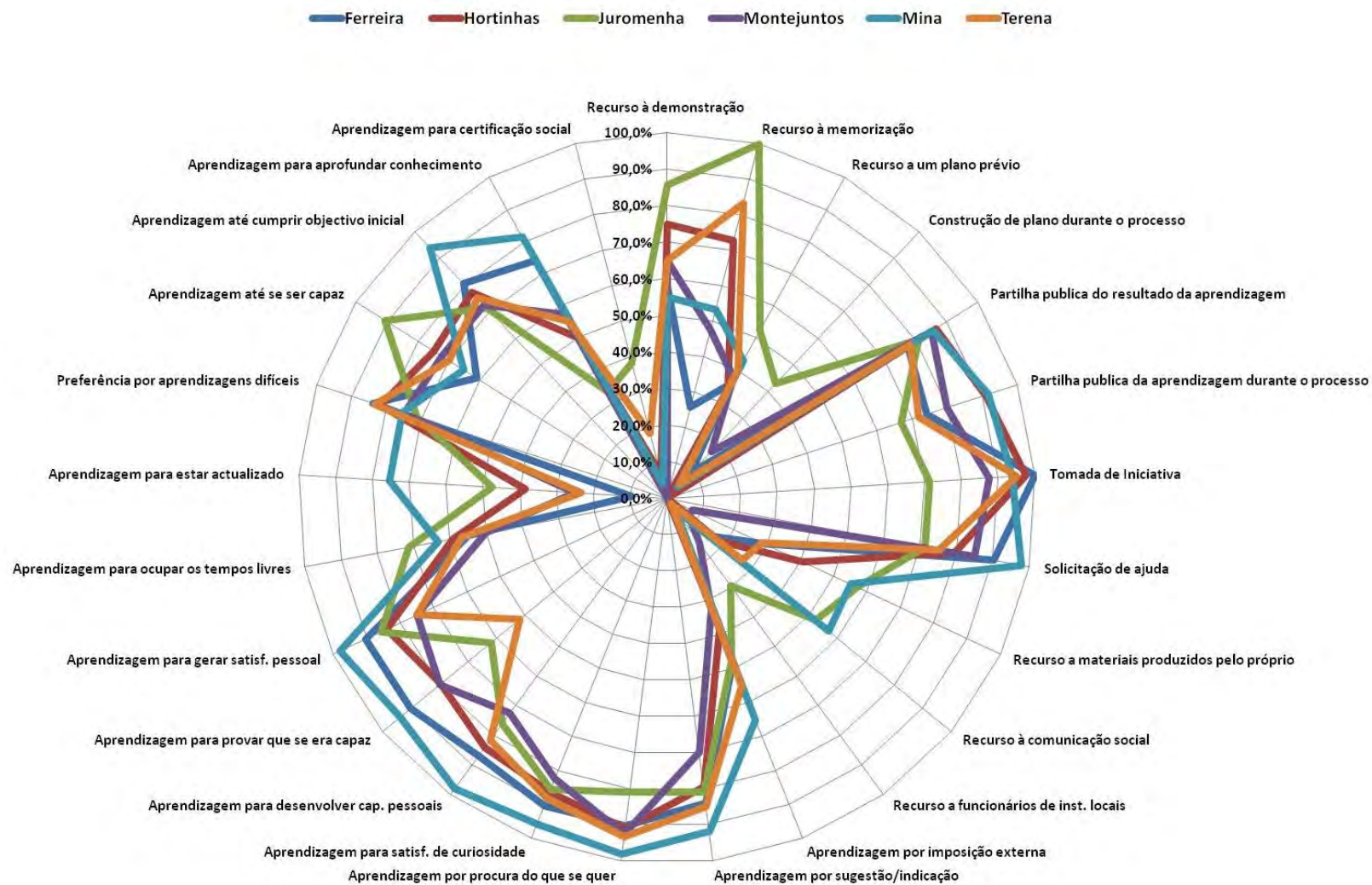
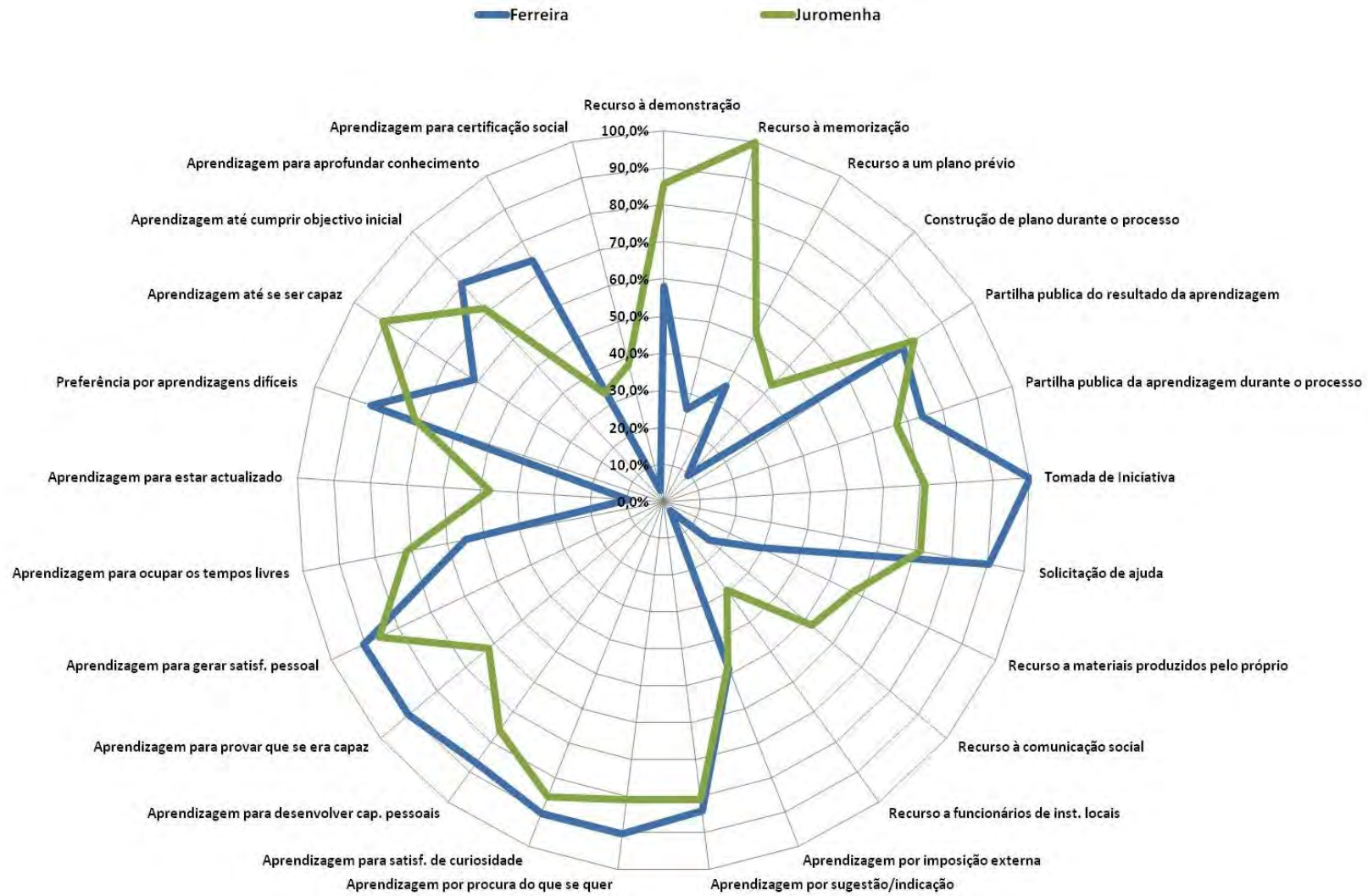


Figura 2 – Esquema comparativo do estilo de aprendizagem dos inquiridos das localidades de Juromenha e Ferreira



Na medida em que a maioria dos indivíduos aprendeu junto de outros membros da comunidade, muitos deles também analfabetos, podemos aceitar a hipótese de que, neste estudo de caso, o contexto geográfico, caracterizado por uma determinada circunstância territorial e por um determinado “microclima comunitário” (Nico, 2004), exerceu influência nos processos de aprendizagem, conduzindo à edificação de estilos locais de aprendizagem por parte dos indivíduos analfabetos.

Não excluindo a existência de outras dimensões significativas, é possível destacar:

- Em *Ferreira de Capelins*, a territorialização das aprendizagens, o isolacionismo, a perspetiva cognitivo-motivacional; a perceção da existência de capacidades para aprender, bem como uma motivação intrínseca, conducente à realização de aprendizagens e das suas abordagens profundas (Duarte, 2002).
- Em *Montejuntos*, o conceito de *coaching* aquando das aprendizagens, materializado, essencialmente, no apoio das duas funcionárias da Junta de Freguesia de Santo António de Capelins.
- Em *Mina do Bugalho*, o interesse em desenvolver as suas competências (Zona de Desenvolvimento Proximal – Vygotsky, 1998), solicitando ajuda (*coaching*), tendo em vista aprofundar o conhecimento (Duarte, 2002), em contextos familiares e, acima de tudo, por meio da existência de uma rede de relações sociais e do contacto com a realidade.
- Em *Hortinhas* e *Terena* (as duas localidades pertencentes à freguesia de S. Pedro), a existência de oportunidades de aprendizagem na freguesia e o baixo índice motivacional (motivação instrumental), condicionadores do desenvolvimento de aprendizagens e conducentes à abordagem superficial das aprendizagens (Duarte, 2002) – influência da proximidade geográfica.
- Em *Juromenha*, a tendência para o recurso à memorização, associado à realização de abordagens superficiais às aprendizagens (Duarte, 2002), mas, sobretudo, o forte peso dos contextos sociais e institucionais, assim como a eventual influência do país vizinho e principalmente da cidade de Elvas.

## 6. Algumas conclusões

Neste estudo de caso, o contexto territorial exerceu influência nos processos de aprendizagem, pelo que se pode inferir que conduziu à edificação de estilos locais de aprendizagem por parte dos indivíduos analfabetos.

Foi possível aferir que os indivíduos, por não terem frequentado a escola (ou por a terem abandonado precocemente) e por, salvo raras exceções, frequentarem contextos de carácter institucional, tenderam a desenvolver as aprendizagens sobretudo em contextos não formais e informais, existentes na comunidade. A atribuição de graus de importância distintos, de localidade para localidade, às estratégias de aprendizagem consideradas, alvitra a hipótese equacionada de que “se um indivíduo analfabeto

desenvolveu determinadas estratégias de aprendizagem, na comunidade, há a possibilidade de mais indivíduos analfabetos dessa comunidade terem desenvolvido estratégias idênticas”.

Pode, deste modo, ajuizar-se da existência de estilos locais de aprendizagem, de uma “geometria das aprendizagens” própria de cada localidade e que tem por base características territoriais que fazem com que as pessoas de um dado território apresentem características diferentes das do território “vizinho”. Cada localidade é possuidora de um contexto geográfico caracterizado por uma determinada circunstância territorial e um determinado «microclima comunitário» (Nico, 2004).

Pelas especificidades detetadas, comparativamente com as dos indivíduos das demais localidades, importa salientar o estilo de aprendizagem dos inquiridos de Juromenha, no qual se destacou a vertente do convívio, do relacionamento social, a dimensão institucional e a abordagem superficial às aprendizagens, que conduziram a que as estratégias dos inquiridos, desta localidade, tenham assumido contornos particulares.

No campo oposto ao dos indivíduos de Juromenha, parece ser possível situar os inquiridos de Ferreira de Capelins, onde as aprendizagens se pautaram pela solidão, por um ambiente mais fechado, por vezes em contexto familiar, tendencialmente no local de residência, mas, simultaneamente, por uma abordagem mais profunda às aprendizagens.

De salientar que das localidades do concelho do Alandroal em estudo, estas são, também, as que, geograficamente, mais distam entre si: Juromenha aproxima-se do concelho de Elvas, enquanto Ferreira de Capelins, no sentido oposto, se aproxima do concelho de Reguengos de Monsaraz.

Atesta-se, pois, a existência de estilos locais de aprendizagem nos inquiridos das seis localidades em estudo, pelas suas circunstâncias pessoais/motivacionais, territoriais (geográficas), sociais, convívias e institucionais. Sustenta-se que, pela sua localização geográfica e pelas dinâmicas comunitárias existentes, os processos de aprendizagem dos inquiridos das localidades de Ferreira de Capelins e, essencialmente, de Juromenha, revelaram singularidades.

Antes de terminar, importa enfatizar, desta feita, um ponto comum entre todos os inquiridos: a tristeza de não saberem ler, nem escrever. Um desejo adiado que se perdeu no tempo, mas ao qual, enquanto investigadores, e essencialmente enquanto cidadãos, não devemos ficar indiferentes.

## 7. Bibliografia referenciada

- CANDEIAS, A. (2004, Coord.). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, L. (2011). *A aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo*. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – Dep. de Educação e Pedagogia, Universidade de Évora, Évora.
- CARVALHO, L. et al (2008). *Analfabetismo: uma “simplicidade” complexa*. CD de Actas do XV Colóquio da AFIRSE/AIPELF Secção Portuguesa. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CASTRO-CALDAS, A. (2002). *O Cérebro Analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.

- DUARTE, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- FERNÁNDEZ, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Caderno Sísifo, 2. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- INE (2003). *Antecedentes, Metodologia e Conceitos: Censos 2001: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação/INE*. Lisboa: INE.
- MELO, A. & BENAVENTE, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1971-1976)*. Coleção Educação e Documentos, 4. Lisboa: Livros Horizonte.
- NICO, B. (2004). *O Pano: um Exemplo de Aprendizagem em contexto comunitário em Nossa Senhora de Machede*. In J. Nico; E. Costa; P. Mendes & L. Nico (Orgs). *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora, pp.47-54.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- PESTANA, L. (1982). A Educação de Adultos em Portugal. O caso específico do Alentejo – Agentes e grandes métodos de educação de adultos. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, p.249-265.
- RAMOS, R. (1998). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), p.1067-1145.
- VENTURA, M. (2001). *Portugal. Geografia do Fatalismo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- VYGOTSKY, L. (1998). *A Formação Social da Mente*. 6.ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.