

CAPÍTULO II

A LEITURA E A ESCRITA COMO FACTORES DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO MEIO PRISIONAL

Introdução

O modo de encarar a leitura permaneceu praticamente o mesmo durante séculos. Durante o século XX, surgiram novos modos de perspectivar a leitura que a olharam como um processo que faz apelo às estratégias de percepção, compreensão, reacção e integração (Passos & Mediano, 1971), e como um processo de comunicação, activo e interactivo.

Como é alargadamente reconhecido, a leitura continua a ser um dos principais meios de educação permanente e de cultura, um sólido utensílio de formação profissional, uma forma de aceder à mensagem literária, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos – crianças, jovens, adultos – e, através deles, do desenvolvimento da sociedade. Interessa-nos, sobretudo, a situação do indivíduo adulto, visto que tratamos, no presente trabalho, de população adulta – a população prisional. Ao falarmos em desenvolvimento do adulto, é de realçar a interferência informativa, lúdica, estética, e além de tudo formativa, da leitura sobre essa população, constituindo isso um dos contributos para a reinserção dos cidadãos que aqui mais nos interessam, e que, num dos momentos da sua vida, tiveram um "desvio" que os levou a um lugar de privação da liberdade.

Ao referirmo-nos ao valor formativo da leitura, consideramos que a formação de leitores assume diversas dimensões, que vão desde a descodificação de grafemas à descodificação de sentidos, comportando aqui uma diversidade de intermediações. Embora muitas vezes esquecido, faz parte integrante dessa formação (intimamente relacionada com a leitura) o desenvolvimento de atitudes e valores. Estas, perspectivadas nas referidas dimensões morais do humanismo e do humanitarismo, são indispensáveis para que os leitores se tornem capazes de leituras cada vez mais profundas e, ao mesmo tempo, cada vez mais assumidas (Silva, 2003).

A leitura é uma actividade decisiva em ambiente prisional, pois se é com ela que se aprende, se sente e conserva a memória do passado e se aproveitam as experiências que nos foram legadas, através dela evitamos os erros dos antepassados. Ao mesmo tempo, a leitura permite a busca de um sentido para a vida, para nos consolarmos, nos evadirmos, nos informarmos e cultivarmos, para exercermos e refinarmos o nosso sentido crítico.

Existem problemas na aprendizagem da leitura e da escrita que, desde a escolaridade, na infância e juventude, se expandem para a vida adulta, reflectindo-se na falta do domínio das competências básicas necessárias ao sucesso nas tarefas do dia-a-dia, ao gosto pela própria leitura, à envolvimento na arte e em todas as suas dimensões, à aprendizagem ao longo da vida.

Tudo passa por dois princípios: primeiro, o indivíduo pode e deve ser educado tendo-se em conta o seu ritmo próprio, as suas especificidades, e até limitações, do foro físico, social, psicológico, para as quais se devem procurar as melhores soluções. Como diz Agostinho da Silva (2002), "a educação não se deve ficar pela sobrevivência, mas deve levar o homem à sua condição de ser livre e de ser pensante, reflexivo, actuante na sociedade" (p.54). Nesta linha, e essencialmente de acordo com o segundo princípio, a leitura desempenha um papel fulcral na formação e reinserção do recluso, preparando-o para enfrentar a sociedade, a sua família e o mundo.

Por necessidade de fundamentação, no presente capítulo, embora sem perdermos de vista estes aspectos específicos do nosso trabalho, trataremos de questões essenciais de fundamentação relacionados com a problemática da leitura. Assim, e para os fins especiais que nos interessam, iremos referir-nos a aspectos como:

- Conceitos de leitura, onde focalizaremos a leitura nas suas várias especificidades (como processo activo, processo de linguagem, processo individual, processo de construção de sentidos, processo de comunicação, processo interactivo) e daremos atenção às variáveis texto e contexto.

- Modelos de leitura (modelo de ensino por transmissão de conhecimentos, modelo construtivista, modelos do tipo mediação).

- Síntese sobre modelos de leitura.

- Funções de leitura na sociedade actual.

- Focalizaremos, em seguida, os importantes auxiliares da leitura (e da cultura em geral), que são os livros e a biblioteca.

- Salientaremos a necessidade de saber ler para saber compreender (a compreensão na leitura), onde destacaremos a amplitude do conceito de compreensão leitora, as componentes da compreensão leitora, a avaliação da compreensão leitora, a dualidade texto-leitor e a relação entre a leitura e a escrita.

Terminaremos o capítulo com a abordagem das questões de literacia no mundo actual e a sua importância para a (re)educação e a ultrapassagem das dificuldades nos indivíduos em reclusão.

2.1. Conceitos de leitura – fundamentos teóricos

2.1.1. A leitura como processo activo

Várias definições em modos de conceber a leitura ou o acto de ler têm surgido desde a sua proveniência etimológica. "Ler" provém do verbo latino *legere*, significando juntar, reunir, recolher... sinais que se traduzem em sons, em palavras (Valette-Cagnac, 1997). "Ler é o processo de aquisição de técnicas que levam o indivíduo a ser capaz de articular, decifrar com correnteza caracteres impressos da palavra escrita e a estabelecer correspondência entre sinais gráficos e sons, entre grafemas e fonemas" (Froissart, 1976, p.16), traduzindo um código gráfico num código fonético que é a língua, culminando com a construção activa de sentidos. A leitura não é um processo linear e estático, mas dinâmico. Saber ler integra o aprender a descodificar grafemas, mas ainda o aprender a descobrir sentidos (Benet Salinas et al., 1988).

A leitura é essencialmente activa. O leitor não armazena palavras, frases ou extractos de textos. Ele trabalha o texto, ou seja, formula constantemente hipóteses e tenta verificá-las através do processo de leitura. Como adultos, é-nos difícil tomar consciência do que se passa na leitura, porque automatizamos os processos envolvidos. Mas, com a leitura, estamos perante dois 'códigos', independentes mas complementares (Rebelo, 1990): o grafofonético (descodificação de grafemas) e o ideográfico (descodificação de sentidos). Ao mesmo tempo, a leitura é um fenómeno que implica duas dimensões: a da estrutura superficial ou emergente (Titone, 1989), e a da estrutura profunda ou latente, com envolvimento de toda a personalidade do leitor, envolvendo competência *semântica*, *pragmática*, *sintáctica*.

Envolvendo activamente esses aspectos, vai-se contribuindo para a formação de uma *consciência linguística* (Sim-Sim, 1988), reflectida na aquisição de *estruturas fráscas* e no *desenvolvimento vocabular* (Jenkinson, 1976). A leitura (Mialaret, 1974) é a capacidade de *transformar* uma mensagem escrita em mensagem sonora, seguindo normas precisas (descodificação de símbolos gráficos), e sobretudo de *entender* o conteúdo da mensagem escrita (compreensão do significado informativo) e de *julgar* e *apreciar* com sentido crítico e estético (valorização crítica e estética). A leitura é, assim, um processo activo, culminando com a manifestação da liberdade pessoal do indivíduo (Rodríguez Almódovar, 1986) e a partilha de experiências (Patte, 1978) entre um texto e um leitor.

2.1.2. A leitura como processo de linguagem

O utilizador da linguagem verbal oral, seja ele criança, jovem, adulto (ou adulto-recluso...), possui já uma boa base para compreender a forma escrita da língua. Efectivamente, as palavras utilizadas na oralidade são as mesmas que aquelas que são codificadas na escrita: as regras que permitem criar frases e dar-lhes sentido são utilizadas, quer na linguagem oral, quer na linguagem escrita. No entanto, existem diferenças, sobretudo notadas no uso comunicativo (Condemarín, Galdames & Medina, 1999).

A primeira diz respeito ao modo de apresentação: na oralidade, ele é predominantemente auditivo, e na escrita ele é visual. A linguagem oral recorre à entoação, às pausas, aos gestos, enquanto a linguagem escrita tira partido do sublinhado, do recurso ao que foi dito atrás, do colocar-se em página.

A segunda diferença refere-se à estrutura sintáctica. Na oralidade, as frases nem sempre são completas, a linguagem torna-se menos formal. Na escrita, as frases são habitualmente mais estruturadas, mais complexas (Condemarín et al., 1999).

Outras diferenças provêm do contexto. Aliás, é o contexto que gera as diferenças entre a "conversação" e a leitura. A conversação situa-se num contexto que é concreto para os interlocutores, e daí o dizer-se que a linguagem oral, é contextualizada. Contrariamente, pode dizer-se que a linguagem escrita é descontextualizada (Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 1991).

2.1.3. A leitura como processo de construção de sentidos

As estratégias de leitura não podem avaliar-se isoladamente, porque são interdependentes. A compreensão da ideia principal de um texto pode depender da capacidade de se fazerem inferências, da compreensão das relações de causa efeito e da quantidade de conhecimento anteriores do leitor (Clark, 1997).

Para construir o sentido do texto, o leitor deve estabelecer pontes entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores). A compreensão não pode efectivar-se se o leitor não puder ligar a uma informação antiga a nova informação fornecida pelo texto e captada nele. A quantidade dos conhecimentos que um leitor possui sobre o texto a ler influi, pois, na compreensão que tiver do texto (Smith & Dahl, 1989).

É também esta a perspectiva assumida por Kenneth Goodman. Segundo este autor, o objectivo principal do ensino da leitura deve ser a compreensão, a procura do sentido nos textos, devendo, para isso, dar-se importância (Y. M. Goodman & Goodman, 1994) às situações de comunicação e uso; aos sistemas fonológico, sintáctico e semântico da língua; ao "jogo de adivinhas psicolinguístico" desempenhado pela leitura; aos pré-requisitos existentes, fortemente influenciadores da compreensão dos textos; ao sentido de acção e reacção do leitor face ao que é captado no texto; aos processos linguísticos e conceptuais; ao sentido de previsão, a que o leitor corresponde recorrendo a estratégias que o ajudam a extrair o sentido do texto, e que Goodman (*apud* Alarcão & Rocheta Santos, 1986) tipifica em: *reconhecimento e iniciação, previsão, confirmação, correcção, integração* (p. 4).

Um outro autor, Frank Smith, seguindo a mesma linha de pensamento, reforça que a base de toda a compreensão é a "predição" ou "antecipação", para o que conta decisivamente a experiência cultural do indivíduo (Sequeira, 1989), considerando ele que a actividade mental, em geral, consiste em "relacionar um conhecimento novo com um anterior que o precede logicamente, num movimento de retrospectiva sobre fontes prévias e de construção sobre novos relacionamentos" (Sequeira, 1989, p.73).

Deste modo, o leitor *prediz* o significado do texto, faz perguntas, obtendo respostas adequadas ao que quer saber, predizendo "o significado de amostras de estruturas de superfície", e praticando uma "economia de informação visual" (Sequeira, 1989, pp.72-73). A nossa prática lectiva (e de formação) mostra-nos que a quantidade de

conhecimentos adquiridos com a ajuda de um texto é determinada pela quantidade de conhecimentos que o leitor possui sobre o assunto desse texto: os leitores que conhecem tudo sobre o assunto ou aqueles que nada conhecem sobre ele não retirarão informações do texto; pelo contrário, os leitores que conhecem alguma coisa sobre o assunto têm probabilidades de aprender mais.

2.1.4. A leitura como processo de comunicação

Ainda que a leitura possa parecer um processo solitário, ela é, pelo contrário, um processo de comunicação porque implica a vontade do autor e do leitor de comunicarem um com o outro. Para além da comunicação, a leitura desempenha outras funções. Ao permitir compreender a mensagem do autor, ela pode tornar-se numa experiência em busca da realização e até satisfação pessoal dos indivíduos.

Distinguimos duas grandes categorias de funções de leitura: uma função "utilitária", que corresponde ao objectivo de ler para aprender, e uma função "estética", que corresponde ao objectivo de ler por prazer (Rosenblatt, 1991). No primeiro caso, o prazer provém não da leitura em si, mas da possibilidade de conhecer ou fazer alguma coisa na sequência da leitura. No segundo caso, o prazer vem da própria leitura em si.

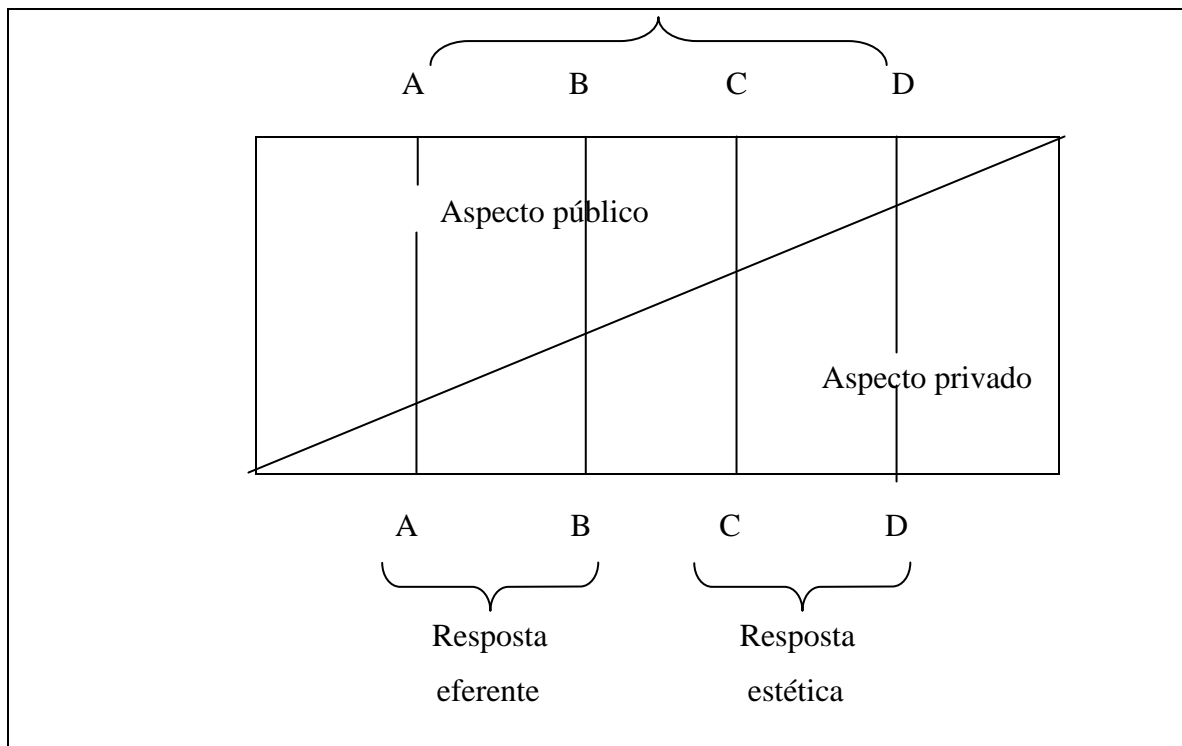
Na leitura utilitária, o leitor procura compreender a informação contida no texto, *estudar* o texto. Certos autores falam, então, da leitura "eferente" (Rosenblatt, 1991; Lebrun, Achim & Guérrette, 1993). Por outro lado, quando a atenção do leitor está centrada nas emoções e sentimentos suscitados pelas experiências relatadas, fala-se em leitura "estética". O leitor visualiza as cenas, sente as emoções e reage aos acontecimentos. De cada vez que um texto é lido, uma experiência nova é criada. Cada uma destas experiências é única, mesmo que a contribuição do autor em cada uma destas "colaborações" permaneça a mesma (Beauchesne, 1985).

A leitura eferente e a leitura estética não são contraditórias, mas formam dois pólos de uma mesma realidade, como conclui Giasson (2004).

O diagrama apresentado no Quadro nº 5 ilustra a relação existente entre estas duas componentes num acto de leitura.

A parte esquerda do diagrama corresponde ao aspecto público da leitura, ou seja, no sentido objectivo das palavras; ao passo que a parte direita corresponde ao sentido privado, composto pelas atitudes, sentimentos e ideias suscitadas por estas palavras.

Deste modo, o acto de leitura comporta, sempre, um aspecto eferente e um aspecto estético numa proporção que varia de acordo com o tipo de textos perante os quais o leitor se posiciona.

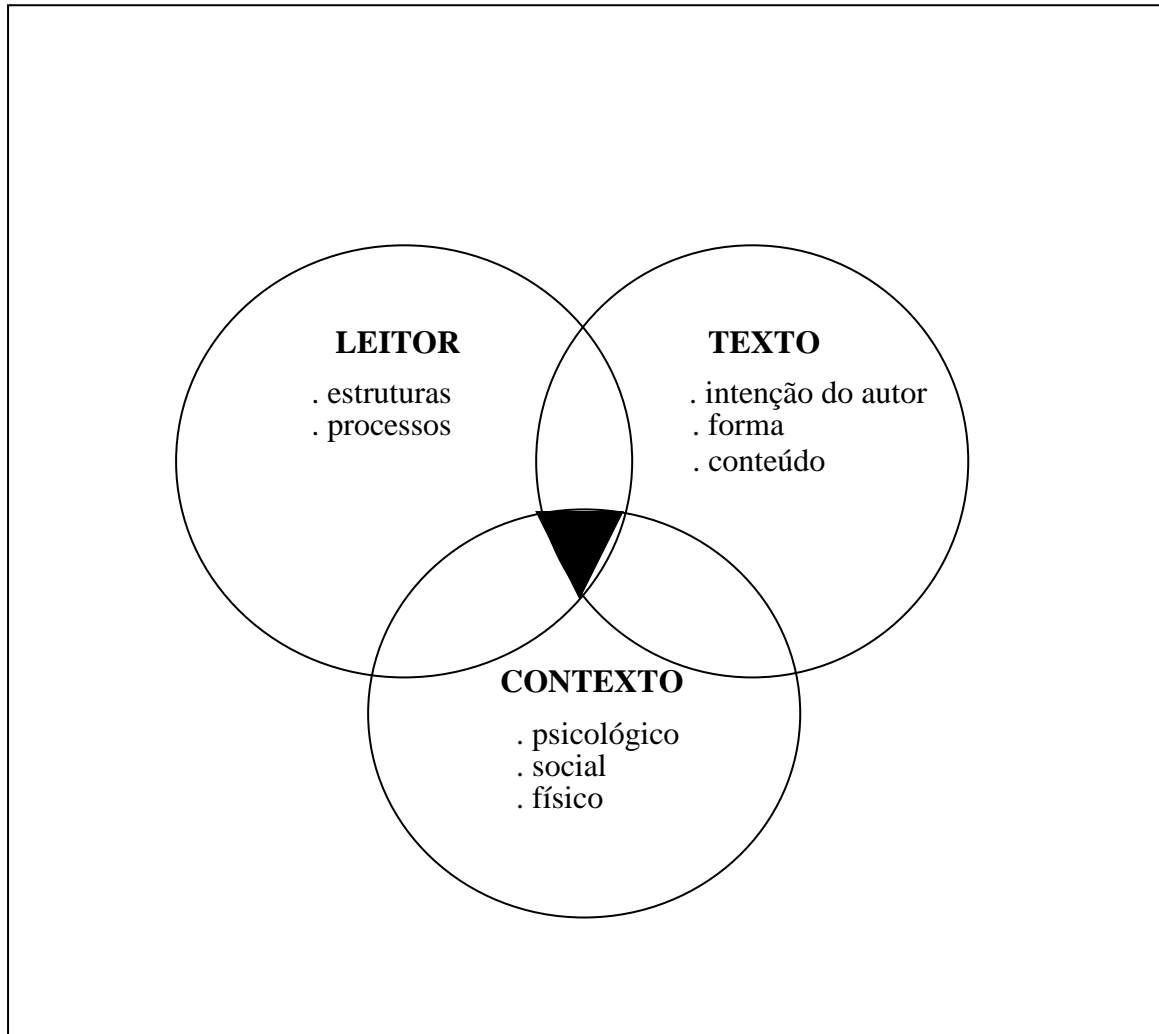


Quadro nº 5 – Relação entre a leitura eferente e a leitura estética (Rosenblatt, adapt. de Giasson, 2004).

2.1.5. A leitura como processo interactivo

Dissemos, anteriormente, que o leitor constrói o sentido do que lê recorrendo aos conhecimentos que possui. Deverá acrescentar-se que a interacção se faz, não só entre os conhecimentos do leitor e o texto, mas entre o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993, p.21). Isso é o que pretende exprimir o Quadro nº 6, ao referir o modelo interactivo da compreensão da leitura, nos moldes comunicativos em que ele é apresentado por Jocelyne Giasson.

As principais componentes do modelo interactivo referido relacionam-se e variam de acordo com as estruturas do leitor (cognitivas, afectivas) e o tipo de texto, bem como com o tipo de contexto (psicológico, social e físico) em causa.



Quadro nº 6 – Modelo interactivo da compreensão da leitura (Giasson, 1993, p.21)

Em suma, é importante que os alunos, sejam crianças ou adultos, leiam textos variados e em quantidade suficiente para poderem deparar com situações, estruturas, mundividências, tipologia, linguagem, vocabulário... nos contextos mais diversos, que lhes permitam experienciar ambientes renovados de leitura, capazes de provocar em si novas competências que os ajudem na progressão e desenvolvimento do gosto e da competência de leitura.

O papel do professor/formador é aqui revalorizado, pois para que resulte esta interacção entre texto, leitor e contexto é necessário assegurarmo-nos de que as três variáveis se organizam adequadamente.

No meio de reclusão, este esforço deve ser ainda mais intensificado, dada, por um lado, a situação de ausência de liberdade em que o indivíduo se encontra, e por outro as realidades com que a vida do indivíduo recluso poderão estar relacionadas.

2.1.5.1. A variável leitor

A variável leitor, no modelo referido, compreende as estruturas e os processos. As estruturas correspondem àquilo que o leitor "é", e os processos àquilo que ele "realiza" durante a leitura (Giasson, 2004).

2.1.5.2. As estruturas

As estruturas subdividem-se em estrutura cognitiva e estrutura afectiva, concordando com as conclusões de Giasson (2004). A estrutura cognitiva compreende os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua e sobre o mundo. Os conhecimentos sobre a língua são de quatro tipos: fonológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos. Os conhecimentos sobre o mundo correspondem aos esquemas que o leitor desenvolveu e acumulou ao longo da sua vida (Curren & Harich, 1993).

Como já vimos anteriormente, os conhecimentos do leitor desempenham um papel crucial na compreensão dos textos. O leitor envolve-se na leitura afectivamente, mostrando, face a ela, a sua atitude e seus interesses. Essa atitude é posta à prova todas as vezes que o indivíduo é colocado perante uma tarefa cujo objectivo é a compreensão de um texto.

Quanto aos interesses particulares de cada indivíduo, eles podem desenvolver-se fora da leitura (eles podem ser, a música, os animais, a fotografia...), mas eles tornar-se-ão num factor a considerar perante um texto, dado que tratará de um tema que interesse vivamente ou não interesse mesmo ao leitor.

2.1.5.3. Os processos

Os processos de leitura reflectem as habilidades colocadas em acção durante a sua efectivação (Giasson, 2004). Torna-se importante mencionar que estes processos não são sequenciais, mas simultâneos. Distinguem-se, neles, os microprocessos, os processos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos (Goodman & Ferreiro, 1987).

Os microprocessos destinam-se a compreender a informação contida numa frase. Eles agrupam o reconhecimento de palavras, a leitura por grupos de palavras e a microsselecção, ou seja, a identificação da informação importante da frase (Giasson, 2004). Os processos de integração têm por função efectuar relações entre as proposições ou as frases. As principais manifestações destes processos são a utilização adequada das palavras de substituição e das de relação, assim como a formulação de inferências (Giasson, 2004).

Os macroprocessos estão orientados para a compreensão global do texto, para as relações que permitem fazer do texto um todo coerente. Estes processos, tal como afirma Giasson (2004), referem-se principalmente à identificação das ideias principais do texto, ao resumo e à utilização da estrutura do texto.

Os processos de elaboração, e na esteira da mesma investigadora, permitem ao leitor ultrapassar o texto, ir mais longe do que as expectativas do autor. Reconhecem-se, habitualmente, cinco tipos de processos de elaboração: i) fazer predições; ii) formar uma imagem mental; iii) reagir de uma forma emotiva; iv) integrar a informação nova relativamente aos conhecimentos anteriores do leitor; v) argumentar sobre o texto.

Por fim, os processos metacognitivos servem para guiar a compreensão. Eles são responsáveis pelo ajuste do leitor ao texto e à situação (Giasson, 2004). Reconhecer que há uma perda de compreensão e encontrar as estratégias para as remediar estão entre as principais manifestações dos processos metacognitivos.

2.1.5.4. A variável texto

Esta variável do modelo de compreensão em leitura refere-se ao material a ler e pode ser considerada sob três grandes aspectos: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo (Giasson, 2004).

A intenção do autor determina a orientação das duas outras.

A estrutura faz referência à forma como o autor organizou as ideias no texto.

O conteúdo, tal como nos diz Giasson (2004), reenvia para os conceitos, os conhecimentos e o vocabulário que o autor decidiu transmitir. Compreender um texto escrito significa extrair a informação necessária da maneira mais eficiente possível. Por que lemos? Lemos por prazer, por informação? Como lemos?

Fazendo uma leitura rápida para obter a ideia central do texto; leitura rápida para buscar uma informação específica; leitura extensiva através de textos mais longos, geralmente por prazer, e leitura intensiva, com textos mais curtos, com vista a procurar detalhes. A aprendizagem por meio de textos envolve a construção, por parte do sujeito, de uma representação mental dos objectos que os textos evocam, ou seja, a construção de um modelo mental, ou imagens mentais concretas da situação que os textos descrevem.

Na compreensão leitora, as variáveis que determinam a construção do significado do texto são: a) os conhecimentos que o leitor detém sobre o mundo, sobre o tema específico e os tipos de textos e b) a estrutura do próprio texto, ou seja, o uso adequado e apropriado dos recursos textuais. É possível melhorar a compreensão a partir de intervenções no texto, usando estrategicamente algumas ajudas, tais como: o título, os organizadores linguísticos de coerência textual, as ilustrações, os objectivos de aprendizagem e as simplificações léxicas e sintácticas (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate, 1999).

2.1.5.5. A variável contexto

O contexto envolve situações que não fazem parte do aspecto visível e material do texto, não relacionadas directamente com os conhecimentos, atitudes ou habilidades do leitor, mas que interferiram na compreensão do texto. O contexto abrange todo o envolvimento em prática quando o leitor interage com um texto. Esse envolvimento prende-se com o próprio leitor e o ambiente (muitas vezes o professor/formador) que rodeia o leitor. Realçamos, aqui, os contextos psicológico, social e físico (Giasson, 2004).

O contexto psicológico relaciona-se essencialmente com a intenção de leitura. É do nosso conhecimento que as informações que extraímos de um texto estão em função da intenção, ou do objectivo com que lemos o texto. O contexto social envolve as intervenções do professor/formador e dos pares, ao longo da leitura. Ao lermos um texto

em voz alta, perante colegas ou outras pessoas, este tipo de leitura não nos permitirá o mesmo tipo de compreensão como se o estivéssemos a ler, quer por vontade própria ou imposto. O contexto físico, que interfere na leitura, abrange não só o próprio momento da leitura, mas também todas as aprendizagens escolares. Incluem-se, por exemplo, o ruído, a temperatura ambiente, a qualidade da reprodução dos textos, etc. .

Ampliando o pressuposto teórico da compreensão leitora numa perspectiva sociocultural, podemos afirmar, de acordo com Giasson (2004), que a produção de significados é um fenómeno cultural mediado, atribuído a um conjunto de conhecimentos, factos, ideias, coisas ou acções que coexistem no processo de significação, resultado de um consenso compartilhado por um determinado grupo social. Segundo Kintsch (1994; 1974), o resultado da compreensão textual é a representação de uma rede de proposições coerentes na memória episódica que permite ao leitor resgatar esse conteúdo quando necessário. Para este autor, a interpretação semântica do discurso não é somente uma cópia literal do texto, mas é o produto da conexão do mundo do autor e suas intenções ao mundo do leitor. Implica o significado do discurso pelo uso de mecanismos de construção de uma representação do texto na mente. Pode-se afirmar que o leitor compreende a mensagem quando é capaz de extrair o significado dos signos linguísticos e integrá-los nas suas estruturas cognoscitivas (Kintsch, 1998). A aprendizagem por meio de texto é resultado da conexão do conhecimento prévio do leitor com a representação mental do texto.

Em suma, a compreensão em leitura variará de acordo com o grau de relação estabelecido ou a estabelecer entre estas três variáveis. Na realidade, quanto mais as variáveis leitor, texto e contexto estiverem relacionadas umas com as outras, melhor será a compreensão.

2.2. Modelos de leitura

2.2.1. Introdução

Ao longo dos tempos, o debate sobre o ensino e a compreensão da leitura tem estado marcado por uma dicotomia: às abordagens globais opõem-se as abordagens sintéticas, às reducionistas as tradicionais, às mecanicistas as criativas (Palincsar & David, 1991; Tierney, 1990).

Ao situarmos a leitura como um acto comunicativo, está implícito o facto de leitores e escritores estarem posicionados social, política, cultural e historicamente na construção do significado. Isto exprime que ler é saber-se envolvido numa interacção com alguém, num momento sócio-histórico específico, e que o autor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um "lugar social" marcado. Ler é, portanto, envolver-se numa prática social (Moita-Lopes, 2000).

2.2.2. O modelo do ensino por transmissão de conhecimentos

Para o modelo do ensino por transmissão de conhecimentos, segundo a concepção de J. Giasson (2004), o conhecimento é uma entidade estática que se situa algures fora do leitor ou daquilo que deve entrar no seu espírito de aprendiz.

São os seguintes os princípios do ensino por transmissão de conhecimentos (Giasson, 2004):

- 1- O aprendiz deve dominar uma etapa antes de passar à seguinte.
- 2- A tarefa é facilitada se for repartida em pequenas unidades.
- 3- A aprendizagem realiza-se por associações e repetições (pp. 35-37).

Este modelo estabelece uma relação directa entre o ensino e a aprendizagem. O professor/formador ensina, os alunos aprendem. O professor entende que somente a sua acção é a causa da aprendizagem. Esta perspectiva do ensino da leitura tem marcado tradicionalmente o ensino da leitura, não desapareceu, hoje, completamente das aulas, e vários professores ainda o utilizam mais ou menos conscientemente (Stordeur, 1996).

A escola é vista, pelo senso comum, como o espaço que, entre as principais funções, tem o papel da transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade. Moran (2002) afirma mesmo que "o conhecimento dá-se fundamentalmente no processo de interacção, de comunicação" (p. 24). Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel (1982) chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, o aluno decora fórmulas, leis, que esquece logo que deixam de ser imediatamente necessárias.

2.2.3. O modelo construtivista

Este modelo recorre aos trabalhos de J. Piaget, sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e, também, conhecido por "aprendizagem pela descoberta". Os seus princípios básicos são os seguintes (Giasson, 2004):

- 1- A criança é activa, é ela quem constrói o seu próprio conhecimento.
- 2- O desenvolvimento cognitivo depende da acção do aprendente sobre o mundo.
- 3- O desenvolvimento cognitivo produz-se por estádios e são os conflitos cognitivos que permitem passar de um estágio a outro (p. 23).

Ausubel (1982) propõe dois eixos ou dimensões, para esclarecer, mais adequadamente, como é produzida a aprendizagem escolar e, por consequência, o desenvolvimento da leitura, numa perspectiva construtivista: a aprendizagem significativa e a aprendizagem memorística (Moreira, 1998). A aprendizagem significativa tem por objectivo a forma de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva. O aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e deve descobri-los antes de os assimilar (Ausubel, 1982).

A aprendizagem memorística remete para o tipo de processo que intervém na aprendizagem e origina um *continuum* delimitado pela aprendizagem significativa, por um lado, e pela aprendizagem mecânica ou repetitiva, por outro.

Neste sentido, sugere-se que os reclusos realizem aprendizagens significativas por si próprios, através da leitura, convivência, discussão, observação, diálogo. Desta forma se garante a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens.

Uma forma adequada de ampliar e/ou modificar as estruturas do aluno consiste em provocar discordâncias ou conflitos cognitivos que representem desequilíbrios a partir dos quais, mediante actividades, o recluso consiga reequilibrar-se, superando a discordância, reconstruindo o conhecimento (Piaget, 1997).

A aplicação do modelo construtivista à leitura está bem representada pelo movimento da "linguagem integrada" (*whole language*), ou dito, mais propriamente, "a

linguagem no seu todo" ou "linguagem global", que se define, não como um programa, mas como uma *filosofia*, como uma forma de conceber a aprendizagem da linguagem oral e escrita da criança ou do adulto (Goodman, 1989 & 1982; Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel & Lerne de Zunino, 1987).

De acordo com esta abordagem, os alunos deveriam aprender a ler como aprenderam a falar, ou seja, deveriam ser submetidos de forma sustentada a tarefas de leitura autênticas. Esta abordagem fundamenta-se no facto de os jovens aprenderem a falar sem "lição" específica e, na maior parte dos casos, sem problemas, contando com a compreensão dos pais, a aceitação e correcção, da sua parte, pelos erros cometidos.

Na aula, as principais características da abordagem da "linguagem integrada" poderiam descrever-se como se segue (Palacios de Pizan et al., 1987):

- 1- As actividades estão organizadas à volta de temas e os alunos escolhem eles próprios os livros que querem ler.
- 2- A expressão oral, o ouvir, a leitura e a escrita estão integradas.
- 3- Os livros para crianças/adultos são abundantemente utilizados.
- 4- As habilidades não são ensinadas de forma específica. Não há a preocupação de se ensinar a leitura partindo do fonema, sílaba e palavra. Interessa o todo e não as partes (p.30).

2.2.4. Os modelos do tipo mediação

Enquanto o primeiro modelo (ensino por transmissão de conhecimentos) põe ênfase no professor e o segundo modelo (construtivista) destaca o papel do aluno, os modelos do tipo mediação centram-se na relação entre o aluno e o professor. São dois desses modelos: o modelo do tratamento da informação e o modelo sócio-construtivista, que consideraremos de seguida.

2.2.4.1. O modelo do tratamento da informação

Este modelo interessa-se pelo modo como todos nós conseguimos recolher, armazenar, modificar e interpretar a informação proveniente do meio. Os seguintes princípios são característicos da abordagem do tratamento da informação (Tardif, 1993):

- 1- O aprendente trata activamente a informação.
- 2- O aprendente estabelece relações entre as novas informações e os conhecimentos anteriores.
- 3- O grau de competência de um aprendente é determinado pelo grau de atenção necessário para operar os sub-processos: quanto menos a memória for solicitada, mais a operação é eficaz (pp. 35-39).

Aplicado à leitura, traduz-se pelo "ensino estratégico", que tem essencialmente por finalidade o ensino de estratégias de leitura (Tardif, 1992). O ensino estratégico aplica-se em momentos que tornem transparentes para o aluno os processos cognitivos intervenientes na leitura. Este modelo propõe ao aluno instrumentos cognitivos e metacognitivos e favorece a aplicação das estratégias em contextos variados. Ele visa, essencialmente, a autonomia do aluno que conta com o encaminhamento da responsabilidade do professor/formador para ele, de uma forma gradativa. Aqui, a tarefa não está separada em unidades; ela permanece "completa", integral.

Se a essência do ensino da leitura é ajudar os reclusos a compreenderem o que lêem e para que isso aconteça é necessária uma combinação de estratégias, o ensino recíproco (Palincsar & Brown, 1984; Palincsar & David, 1991) promove essa combinação lidando com o resumo, com a formulação de perguntas, com a clarificação e com a previsão. O professor debate a razão por que o texto é difícil de compreender e apresenta as especificidades, nomeadamente estratégias, que podem ajudar nesse processo (Routman, 2003). Por exemplo, um aluno/formando que está a liderar a discussão em grupo pode resumir as partes principais e os outros, depois, são interrogados no sentido de responderem se acharam que aquelas eram as ideias principais ou pormenores. Clarificando palavras desconhecidas e falta de compreensão, pode levar os alunos a ler de novo ou a procurar ajuda no dicionário, na enciclopédia, ou recorrer ao professor.

Finalmente, o grupo é encorajado a prever o conteúdo, dando-lhes, assim, uma razão para continuarem a ler (Palincsar & David, 1991). Na escrita, é usada a estratégia de resolução de problemas para ensinar os componentes básicos para a sua composição. Num estágio de pré-escrita, o professor apresenta um problema para ser resolvido e pede aos alunos para desenvolverem um problema semelhante. No estágio da escrita, expõem o seu problema através de um registo, tipo rascunho. No estágio de conferência, os alunos

encontram-se em pares ou em grupos para partilhar o problema escrito e discutir o modo como pode ser melhorado, se é passível de resposta e se há erros de ortografia, gramática ou de pontuação (Chartier et al., 1996). Os alunos revêem e reescrevem o problema, baseados nos comentários e sugestões feitas pelo grupo.

2.2.4.2. O modelo sócio-construtivista

Este modelo, com raízes e fundamentos em Vygotsky, centra-se no aprendiz e nas relações que ele estabelece com os membros mais experientes da sua comunidade. Os princípios seguintes dão um resumo do sócio-construtivismo, de acordo com as propostas de Giasson (2004):

- 1- O conhecimento constrói-se através da interacção do indivíduo com o seu meio.
- 2- A aprendizagem é de natureza social.
- 3- Os membros mais conhecedores de uma sociedade podem ajudar os membros menos conhecedores (p. 56).

Os fundamentos-base deste paradigma (Vygotsky, 1988) estão ancorados em dois conceitos: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o "andaime" (*scaffolding*).

A "zona de desenvolvimento proximal" (Reuter, 1996) é a zona na qual a criança pode resolver um problema na medida em que recebe a assistência (ajuda, apoio) de um adulto competente ou de um par mais avançado.

O conceito de "andaime" remete para o apoio temporário que o adulto dá à criança. Este apoio vai sendo reduzido à medida que o aluno desenvolve as suas habilidades e competências (Giasson, 2004). Esta intervenção pode explicar-se deste modo: com o apoio de alguém mais experiente, o aluno pode participar numa actividade importante, mesmo sem a compreender completamente. Ao ser-lhe proporcionado este apoio, a criança interioriza gradualmente a estratégia que utilizou ao longo de uma interacção (Durif, 1989).

Aplicado à leitura, este "andaime" pode ser o próprio professor quando este suscita ao aluno a leitura de um texto com uma complexidade que, em relação ao seu nível de desenvolvimento, pode ser maior. Ao longo da interacção, os erros são permitidos e

fazem-se aproximações aos sentidos que se desejam com a exploração do texto. Num novo texto, de dificuldade semelhante, o aluno poderá aplicar o que anteriormente desenvolveu, requerendo a atenção do adulto que questiona. Este tipo de ajuda é diferente do que é conferido por uma resposta directa, que não se adapta directamente às necessidades desse aprendiz de leitor (Fino, 2001).

A perspectiva teórica de Lev Vygotsky assenta em três pontos que ele foi desenvolvendo ao longo dos seus escritos (García Gonzalez, 2005; Baquero, 2001):

- a) A existência de um método genético ou de desenvolvimento.
- b) A constatação de que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de processos sociais.
- c) A afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas ou artefactos culturais, que medeiam a interacção entre os indivíduos e entre estes e os seus envolvimentos físicos (p. 89).

Vygotsky recusava estudar o indivíduo separadamente do seu envolvimento social, propondo, em alternativa, que o individual e o social fossem concebidos como elementos mutuamente constituídos de um único sistema interactivo. Segundo ele, dentro desse sistema, o desenvolvimento cognitivo devia ser entendido como um processo de aquisição cultural. O trabalho de Vygotsky é precursor de uma corrente de pensamento conhecida por teoria histórico-cultural da actividade. Os principais postulados dessa teoria são, em síntese, os seguintes (Duarte, 2000):

- A actividade humana é mediada pelo uso de ferramentas que estão para a evolução cultural como os genes para a evolução biológica. As ferramentas são criadas e modificadas pelos seres humanos como forma de se ligarem ao mundo real e de regularem o seu comportamento e as suas interacções com o mundo e com os outros.
- A actividade socialmente organizada é importante para a construção da consciência, que se forma através da capacidade que os humanos têm de se empenharem em formas sociais de actividade produtiva e construtiva.

- Todos os processos psicológicos mais elevados aparecem em dois planos. Em primeiro lugar, partilhados, no plano interpsicológico dos processos sociais. Depois, posicionados intra-psicologicamente, à medida que vão sendo interiorizados pelo indivíduo.
- Os conceitos de todos os dias adquirem-se através da participação em actividades da vida quotidiana e começam por ser uma compreensão concreta de eventos e de fenómenos que se vão tornando cada vez mais abstractos e integrando em sistemas de conhecimento formal (pp. 20-23).

As ideias do pensamento de Vygotsky podem sintetizar-se em alguns pontos essenciais, de acordo com a aprendizagem para reclusos (Davidov & Radzikhovskii, 1988):

- a) A educação e o ensino são determinantes no desenvolvimento mental.
- b) O processo de desenvolvimento individual depende do desenvolvimento colectivo. A actividade cognitiva é inseparável do meio cultural, tendo lugar num sistema interpessoal de forma que, através das interacções com esse meio, os indivíduos aprendem os instrumentos cognitivos e comunicativos da sua cultura.
- c) A educação é componente da actividade humana orientada para o desenvolvimento do pensamento através da actividade de aprendizagem dos alunos.
- d) A interacção sujeito-objecto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em sentido amplo) encontradas na cultura e na ciência (p. 78).

A teoria histórico-cultural da actividade tem como premissa o seguinte: "é possível, por meio do ensino e da educação, formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais" (Davidov & Radzikhovskii, 1988, p.9). Uma análise concreta do mundo actual põe-nos perante problemas reais, como as mudanças nos processos de produção e qualificação profissional, a complexificação dos meios de comunicação e informação, mudanças no mundo do trabalho, etc., considera-se que a educação se vincula estreitamente ao desenvolvimento cognitivo – entendendo que todos os seres humanos

precisam internalizar conhecimentos e desenvolver as suas capacidades cognitivas como condição da sua existência social.

2.2.5. Síntese sobre modelos de leitura

Apesar de esquemática (ela destina-se a servir-nos na compreensão, fundamentação e aplicação do processo de leitura com alunos em reclusão), esta apresentação dos modelos de leitura pode permitir-nos efectuar algumas comparações. O Quadro nº 7 compara as abordagens com a ajuda de três componentes: a escolha dos textos, a forma de simplificar a tarefa e a responsabilidade da aprendizagem.

Variáveis	Modelo centrado no professor	Modelos do tipo mediação		Modelo centrado no aluno
	Transmissão de conhecimentos	Ensino estratégico	Abordagem centrada na literatura	Linguagem integrada
Autenticidade dos textos	Utiliza muitos textos artificiais durante o ensino	Usa, para demonstração, certos textos controlados	Variável implícita	Variável essencial
Complexidade da tarefa	Decomposição da tarefa	Andaime (apoio)	Andaime (apoio)	Andaime (apoio)
Autonomia do aluno	A responsabilidade compete ao professor	Transferência gradual da responsabilidade	Transferência natural da responsabilidade	O aluno empenhado na sua aprendizagem

Quadro nº 7 - Características dos modelos de leitura (Garcia & Pearson, 1996, p. 56).

Nos modelos analisados, a escolha dos textos que se apresentam aos alunos vai do texto *artificial* ao texto *autêntico* (ou real). É verdade que todos os modelos têm como objectivo, a longo prazo, recomendar aos alunos a leitura de textos *autênticos*. Contudo, o modelo de transmissão de conhecimentos utiliza textos artificiais durante o período de aprendizagem, e o ensino estratégico aceita textos controlados pelas demonstrações, enquanto os outros modelos só se servem de textos autênticos.

Quanto à forma de simplificar a tarefa, podemos realçar uma diferença fundamental entre os modelos: na realidade, tradicionalmente pensava-se que a única

forma de facilitar a tarefa ao aluno era dividi-la em pequenas etapas a realizar, sequenciadas umas depois das outras. Actualmente, os modelos do tipo mediação propõem uma outra forma de facilitar a tarefa, ou seja: o "andaime" (apoio) que consiste em dar ao aluno *suporte* numa tarefa que ele não poderia efectuar sozinho. Este conceito, proveniente do modelo sócio-construtivista, é também utilizado pelos modelos do ensino estratégico e da linguagem integrada.

Todos os modelos apresentados se prestam à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura. Mas, na prisão, haverá a maior vantagem em se partir sempre de uma base de modelo sócio-construtivista e interactivo.

Nesse meio, o conhecimento constrói-se e vai-se desenvolvendo através das relações entre os pares (os próprios reclusos), os agentes de ensino (professores e formadores), os animadores sócio-culturais e o acesso, quando é o caso, a livros da biblioteca, jornais, revistas, meios audiovisuais.

Constatamos, por aquilo que já experienciámos e por estudos já realizados (Afonso, 2000; Afonso & Silva, 2006), que a concepção de leitura por nós abordada atrás (linguagem integrada) envolve a interacção com o texto e a língua, em colaboração e compromisso perante situações reais que a todos dizem respeito. Desenvolve-se mais eficazmente a competência de leitura e escrita através da análise de excertos (completos) de literatura agradável que mantenha a vitalidade natural da língua.

Para além de tudo isto, não só interessa a preparação do recluso para a vida exterior, sendo alertado para assuntos e temas que lhe permitirão repensar o mundo e relacioná-lo consigo, apesar da reclusão, como ainda a modificação da sua mentalidade e maneira de ser, o que lhe permitirá uma conduta de verdadeiro cidadão participativo e interveniente.

2.3. Funções da leitura na sociedade actual

Hoje, a leitura é entendida como um processo de linguagem interactivo e construtivo. Assim, as exigências da sociedade, em matéria linguística e comunicativa, posicionam-se em termos de apelarem a funções do tipo (Amor, 1997):

- Função social: apetrechamento do indivíduo para os diferentes papéis e funções sociais, mediante a definição de domínios/áreas de actividade e

contextos específicos e dos correspondentes perfis funcionais (linguístico-comunicativos e accionais).

- Função económica: auscultação e resposta às necessidades de qualificação profissional pelo domínio de aptidões comunicativas básicas e pelo acesso a saberes e práticas comunicativas mais especializados, assentes em escolhas vocacionais mais esclarecidas.
- Função política: satisfação das necessidades e dos direitos fundamentais do indivíduo – têm no domínio (e no acesso às formas socialmente valorizadas) da língua uma expressão exponencial – e dos compromissos estabelecidos, pela via das instituições políticas, entre expectativas de governantes e governados, no plano individual e colectivo.
- Função cultural: preservação, alargamento, enriquecimento dos valores e das práticas constituídas da identidade cultural e histórica das regiões e do espaço nacional, dos quais constitui elemento aglutinador e transformador (p. 38).

O acto de leitura é um processo complexo. Nele se encontram envolvidos os mais variados aspectos – de cariz linguístico, cognitivo, cultural, social... não se esgotando nunca numa mera descodificação de grafemas. Para além da descodificação de grafemas, a leitura é, sobretudo, o resultado do esforço de um leitor sobre um texto, procurando construir-lhe um significado. É a capacidade de *transformar* uma mensagem escrita em mensagem sonora, segundo normas precisas (descodificação de símbolos gráficos), e sobretudo de *compreender* o conteúdo da mensagem escrita (compreensão do significado informativo) e de *julgar e apreciar*, com sentido crítico e estético (Mialaret, 1974).

No meio prisional, os reclusos precisam de encarar a leitura como uma necessidade, e não como uma obrigação, ou como rival de outros meios de informação e recreação (como por exemplo, os audiovisuais ou os computadores), e muito menos (às vezes é isso que acontece, na prática) como uma ocupação para ociosos (Charmeux, 1994).

Também em ambiente de prisão, é determinante ler. A leitura leva o recluso a posicionar-se no mundo em que vivemos; fá-lo construir/recuperar laços perdidos, a estabelecer uma ponte entre o passado (não necessariamente o melhor), o presente e o futuro. E isto acontece, não apenas relativamente às coisas, às realidades, mas também e

sobretudo às pessoas. A prática da leitura impõe-se face à complexidade e às exigências do mundo de hoje, tal como explicam Hittleman & Hittleman (1983)

... reading is vital to our complex society to develop understanding citizens. It is important for improving our understanding of government, expanding our understanding of contemporary conditions in conflict with the rights and responsibilities of a free people and accepting our obligation to participate in social and political discussions (p.2).

Toda esta aprendizagem pode ser realizada e desenvolvida nesse meio, aproveitando essa preparação para a vida no exterior. E se essa oportunidade não for dada ou aproveitada pelo recluso, este ficará para sempre limitado nas suas escolhas e na satisfação que poderá obter da vida. Através da leitura, ele poderá preparar a sua realização enquanto indivíduo, pois tudo leva a crer que, num futuro muito próximo, "there will be more leisure time, more documents to consume, more education, more research, greater knowledge, and interest in the world beyond environment (Bradbury, 1992).

2.4. Os livros e a biblioteca – importantes meios de cultura

2.4.1. O livro

O livro educa, instrui, forma, aconselha, permite o diálogo entre culturas e, quando lido crítica e amadurecidamente, enriquece o leitor, fornece-lhe conhecimentos e motivação para o estudo e a investigação e desperta nele condições para o "aprender a aprender" indispensável no mundo de hoje. O livro e a leitura são, de facto, "materiais" que podem favorecer a paz, sobretudo através da interacção que são capazes de estabelecer entre culturas e o espírito reflexivo que podem promover no sentido dos valores humanos.

Proust (1997) salientava, a propósito da leitura e dos livros (sobretudo os clássicos), que "ignorar um determinado livro... será sempre, mesmo num homem de génio, uma marca de grosseria intelectual" (pp.57-58). O livro é sempre um veículo de

transmissão de valores que fazem parte de um património mundial, necessário ao entendimento e à compreensão do mundo no presente e à sua preparação para o futuro.

Em reclusão, o livro pode ser a resposta para alguns dos grandes problemas daqueles que aí coabitam – porque, desde que usado por leitores bem formados, tem inexcedível poder de moldar os indivíduos na sua interioridade, no espaço onde cada ser humano é uma pessoa, daí se extravasando influências para o meio, com claras vantagens para a sociedade e o mundo (Silva, 2002).

Através das palavras de Lídia Jorge (1988), sobre o livro, a leitura, as bibliotecas, e a sua importância na sociedade, através dos leitores, podemos concluir (sem perdermos de vista o indivíduo em reclusão) que

a pessoa que não lê não se distingue das outras nem pela roupa que veste, nem pelo transporte que toma, nem pela casa que habita. A pessoa que se habituou a ler, porque conhece alguma coisa, sabe que sabe pouco, e habitualmente é humilde. Porque sabe que as teorias passam, problematiza as que lhe ensinam e num dado momento tomou por suas. Porque sabe que o tempo modela os modos, procura o ser. Se lê literatura, sabe que as palavras criam um sentimento indefinível de felicidade que parte da realidade imaginada e a ela retoma, como um todo, e assim se habitua a dividir-se e a partilhar-se com todos os outros seres, todas as outras figuras da criação, sem perder a própria unidade. A diferença é essa, e é por isso que eu prefiro que se sentem à minha mesa os que aprenderam a ler. É por isso que vale a pena que existam bibliotecas (p.70).

É fundamental que se faça renascer o interesse pela dimensão formativa do livro, o que, no meio prisional, se revela ainda de maior importância. Veículo de reflexão, de formação e de preparação para a reinserção, ele irá contribuir para a necessidade e o gosto de ler, e de "aprender" a ler.

Dever-se-á aproveitar os gostos manifestados pelos reclusos para, a pouco e pouco, se envolverem no mundo da leitura, através da biblioteca, de livros, revistas, etc.. Estes poderão ser obtidos por empréstimo, adquiridos, ou mesmo oferecidos por entidades ligadas à edição. E aqui começa o papel importante, formativo e motivador da biblioteca.

2.4.2. A biblioteca

O termo *biblioteca* começou por designar, em grego, o espaço onde se guardavam livros e documentos em geral, passando a designar, também, o móvel onde eles se reuniam, uma colecção de obras seleccionadas, um conjunto organizado de livros com determinados fins, de utilidade pública ou particular, e ainda propósitos de formação científica, técnica, social, estética. A biblioteca aponta, assim, para "um espaço onde se conservam, se ordenam e organizam para se tornarem acessíveis, determinados, conjuntos de informação" (Noguerol, 1994, p.100).

De acordo com a UNESCO (1976), biblioteca é

toda a colecção organizada de livros e publicações periódicas impressas ou de quaisquer outros documentos, em especial, gráficos e audiovisuais, assim como os serviços de pessoal que facilite aos leitores a utilização destes documentos com fins informativos, de investigação, de educação ou recreativos (pp.9-10).

Pela biblioteca se descobre o mundo (Silva, 2006). A ela conflui um universo de palavras, de sonhos, trabalhados por poetas, escritores, historiadores, cientistas, que, uma vez contactados, passam a falar dentro de nós. Através da gravitação amistosa dos livros é produzida uma "sinfonia" de saberes, de culturas e personalidades", sendo a biblioteca a "câmara mágica" onde cada estante produz encantamento, espanto, curiosidade, encontro com o mundo.

Depois de um percurso de séculos (Battles, 2003), nos dias de hoje, a biblioteca é o espaço onde temos disponíveis uma outra linguagem, a digital. O som e a imagem são, hoje, variações na mesma busca de conhecimentos e saber, trocando o leitor, por eles, olhares cúmplices com os livros tradicionais acomodados nas estantes. E é de cumplicidade que se trata, porque dizer hoje "biblioteca" é dizer um lugar onde ao livro e à leitura se vêm juntar os modernos meios audiovisuais. Ali, através da entoação de cada autor, o livro surge diante de nós. Afirma Jorge Luís Borges (1969) que "o livro surge como alguma coisa de sagrado, não para ser objecto de respeito supersticioso, mas para que o abordemos com desejo de encontrar felicidade, de encontrar sabedoria" (p. 69).

A existência da biblioteca assenta em três pilares (Silva, 2002): a *colecção*, a *organização* e a *disponibilização*. Formar a colecção, organizá-la de forma adequada e pô-la ao serviço próprio são, pois, as tarefas fundamentais que justificam a biblioteca. Com a colecção, o conhecimento social chega à biblioteca; com a organização, o conhecimento torna-se acessível a um sem número de pedidos individuais; com a disponibilização, o conhecimento social é participado. Perante a mobilidade do saber e a necessidade de ajustar à sua finalidade essencial de serviço à comunicação, a *colecção* tem de mudar ao longo do tempo à medida que vão mudando, também, os suportes que contêm o conhecimento escrito.

Há já muito tempo que, sem perder o seu sentido escrito, o "livro" quer dizer muitas coisas, desde um qualquer produto impresso até toda a espécie de registos obtidos por meios electrónicos. Objectos como livros, folhetos, folhas soltas, publicações seriadas... fazem, sem dúvida, parte de uma biblioteca: manuscritos, materiais cartográficos e gráficos, a música impressa ou reproduzida em gravações sonoras, as microformas, os filmes e vídeos, os arquivos legíveis por computador e até aos objectos tridimensionais (Carrión Gútiez, 1987). Vivemos já na chamada "xerocivilização", termo utilizado (Eco, 1983a) para transmitir a ideia da reprodução de livros através das fotocópias e das microfichas, tornando-se o saber e a cultura mais acessíveis ao cidadão e adaptando-se a biblioteca à medida do homem.

A *organização* destes materiais supõe a existência de técnicas adequadas que assentam, naturalmente, em bases doutrinárias e teóricas e se aglutinam em fórmulas práticas. A arte de organizar os livros foi, durante séculos, a característica única daqueles que hoje chamamos "bibliotecários". A sua justificação teórica tem evoluído de modo constante e através dos tempos. Esta evolução tem sido provocada, em primeiro lugar, pela natureza própria dos materiais – visto não apresentar, os mesmos problemas a organização de um volume de livros, códice, microfichas, disco de computador... – mas a questão também se encontra na acumulação do conhecimento social e nas variações produzidas pelas necessidades e exigências dos utilizadores do conhecimento.

Por último, a colocação ao serviço – *disponibilização* – do já organizado, tem variado muito desde os tempos dos escritos em rolos até aos terminais de computador de hoje, passando pelas estantes de livre acesso e o livro acorrentado às estantes e às carteiras escolares. Tudo isto melhorou sempre, com o objectivo de chegar ao leitor. É com esta chegada do livro ao leitor que se consuma a razão de ser da biblioteca que existe

para assegurar, proporcionar e facilitar o acesso ao documento, não esquecendo nunca a dinamização/animação da biblioteca (Silva, 2002).

São múltiplas as finalidades das bibliotecas: conservar o legado cultural (biblioteca-memória); servir de base para estudo (na universidade, na investigação científica); servir de mediação de cultura, permitindo acesso às grandes correntes do pensamento, à literatura, à história da humanidade e do Universo, ao conhecimento nos campos da política, técnica, economia, etc.; servir de meio de formação permanente, prestando um importante contributo para a actualização constante que os tempos de hoje impõem; servir na ocupação dos tempos de ócio, com as mais variadas temáticas, que permitem ao leitor recrear-se; servir de espaço de encontros e de trocas, de partilha de saberes, de interacções de autores e leitores de conhecimentos e culturas... (Germanaud & Rappaport, 1992). A função da biblioteca coincide, em última instância, com a da leitura: diversão, formação, informação. São funções que nunca perderam validade e que, hoje, estão presentes em qualquer tipo de biblioteca: pública, nacional, escolar... prisional.

A *diversão* é um termo demasiado desvalorizado para o conceito que quer encerrar: participação na cultura. Não é que se aspire a que a biblioteca ocupe essencialmente o tempo livre, a que chamamos de *ócio*. O que se quer dizer, ao falar de leitura como fonte de diversão, é que, sem a leitura, perdem-se formas de experiência estética – e, por conseguinte, humana.

O ensino baseia-se na leitura. A leitura é, já por si própria, *ensino* (como sabem muito bem os estudiosos de literatura infanto-juvenil), e sem ela poucas possibilidades há de participação cultural. Mas de pouco serve a leitura se não orienta, interpreta, informa... assim como as demais artes (música, dança, teatro, artes, plásticas...). Sem notícias históricas e críticas, de quase nada servem as formas superiores de cultura, sem a conveniente assimilação pessoal e intelectual.

O termo *formação* integra os conhecimentos que são necessários para o exercício dessa forma de participação criadora e activa na sociedade, a que chamamos profissão. A formação começa com o domínio das ferramentas necessárias para se abeirar de uma cultura, passa pelo conhecimento básico da referida cultura e termina na aprendizagem, continuamente renovada, de uma profissão. É o que chamamos educação permanente, a qual se resume numa dupla série de conhecimentos "formativos"; aqueles que são necessários para o indivíduo se integrar na sociedade onde tem de agir e usar os meios

necessários para actuar. Daí a importância, não só de conhecimentos de âmbito profissional, como de cariz moral para uma sã e humana convivência (Freire, 1988).

Informação é também um termo extremamente carregado de conteúdo e compreende, desde o dado ou notícia mais simples, até aos conhecimentos científicos mais de vanguarda, necessários para o avanço ininterrupto da investigação científica. Trata-se de conseguir que o homem, ao longo de toda a vida, e em todos os planos da sua existência, seja capaz de tomar as suas próprias decisões. Isto alcança, também, em boa medida, o assentimento intelectual, dado que a informação é a chave da nossa participação pessoal.

Dentro do triângulo formado por estas três finalidades encontra-se tudo quanto pode oferecer a biblioteca, a qual, tendo sido sempre, pela sua natureza, difusiva, acaba por ser comunitária, podendo converter-se em serviço social, à medida que os necessitados da sua ajuda desejem ser uma minoria e à medida que se disponha de uma biblioteca capaz de proporcionar a obtenção destas três finalidades (Carrión Gútiéz, 1987).

Ao falarmos de biblioteca como espaço de conhecimento social (Cysne, 1993), queremos referir-nos a todo o processo de comunicação, conhecimento e mobilidade de saberes que a partir daí se gera. A capacidade de comunicação, consubstancial a toda a forma de actividade vital, é a capacidade de emitir sinais, de sistematizá-los em códigos, de transmiti-los e recebê-los, adaptando-os convenientemente. Assim, são necessários um emissor e um receptor, e com esta simples diversificação podemos começar a explicar a proliferação de culturas, o que, apesar dos seus múltiplos usos, não quer dizer outra coisa que não seja a vida do ser humano, que assenta também na comunicação que se concretiza em linguagens, escritos e documentos.

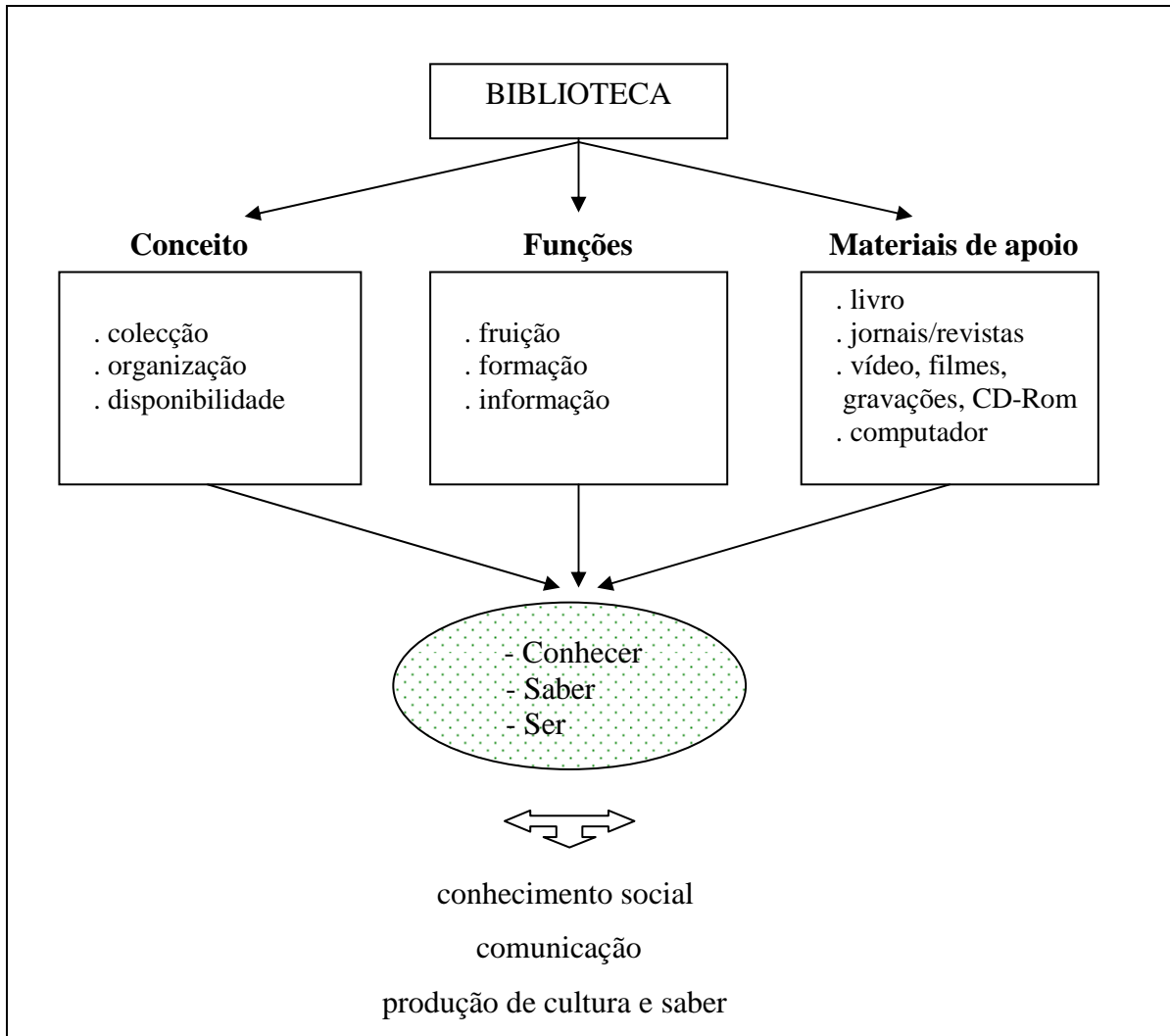
A biblioteca, pela sua própria natureza, também difunde e faz circular livremente todo o conhecimento ali presente, promovendo a acessibilidade na forma de benefícios de toda a ordem e valorizando o indivíduo cidadão através da interacção entre a aprendizagem e o conhecimento. Quando se pensa no seu papel social, conclui-se que o seu início está na disseminação da informação no sentido universalista do conhecimento, capaz de garantir o alicerce da criação, do desenvolvimento e da solidariedade entre os indivíduos. A educação é uma prática social, que exige tanto um trabalho pedagógico que se ensina na escola, quanto no acto público. A informação é o caminho para a interacção humana e um poderoso aliado para o desenvolvimento do mundo do ser e do saber

científico e tecnológico, porque hoje existe muita facilidade de acesso e de troca (Araújo, 1986). A comunicação humana é todo o tipo de conhecimento susceptível de ser reduzido a signos e, conseqüentemente, de ser participado sobre qualquer tipo de suporte (Cysne, 1993). O conhecimento social não é só o conhecimento científico que nos dá o conhecimento razoável e mais ou menos formalizado da realidade, mas engloba também a literatura de imaginação que nos proporciona a capacidade de viver através da experiência alheia e o acesso à leitura profunda da realidade pela intuição artística.

O conhecimento social é, pois, a base de que se alimentam os que lêem para conhecer mais, alcançando formas de experiência vital através da experiência alheia. São aqui visíveis as dimensões do homem naturalmente curioso, do homem problemático e do homem ansioso de felicidade. Cobrir estas dimensões do homem é tanto como conseguir que o homem esteja presente no seu mundo, que se comprometa no seu desenvolvimento, tomando as suas próprias decisões, que participe na "festa" total da cultura. É a isto que poderemos chamar "dimensão social da leitura" (Grogan, 1995). Este conhecimento social é essencialmente dinâmico. Utiliza vários saberes como alicerces. A partir da consulta, leitura, reflexão e discussão que a biblioteca proporciona, entrecruzam-se saberes, pontos de vista, modelos, formas de pensar e agir, atitudes, sentimentos... que influenciarão quem deles necessita. A biblioteca pode produzir novos efeitos nas pessoas, na sociedade onde estas se integram e, por conseguinte, novas formas de vida, novas linguagens, novas culturas.

No tempo em que vivemos, marcado pelo relativismo dos saberes, as bibliotecas desempenham um papel essencial como sede de informação e de formação. Elas promovem a abertura de espírito, o combate à intolerância e aos fundamentalismos, a criação de um mundo cada vez mais aberto e participado sem arrogâncias nem saberes definitivamente construídos onde caibam todos os modos de pensar. Através delas, abre-se uma porta para que os seres humanos se compreendam, cooperem e se respeitem (Silva, 2002). Nunca será demais salientar que as bibliotecas deverão instituir-se em espaços de grande intervenção – nas cidades, nas escolas, nas regiões, nas universidades, nas prisões... e serem dinamizadas no sentido da informação/formação de leitores e frequentadores ao longo da vida. Foi um contributo para isso que pretendeu prestar o Ministério da Educação português, ao instituir, há já alguns anos (Veiga, 1997), a *rede de bibliotecas escolares*, que continua no terreno e se está a enraizar. Resumimos e elaborámos o Quadro nº 8, apoiados em toda a informação até aqui inserida, a propósito

da biblioteca: conceito, funções, materiais e objectivos últimos (conhecimento social, comunicação e produção de cultura e saber), consubstanciando um conjunto de interações que servirão de apoio à nossa investigação em meio prisional.



Quadro nº 8 – A biblioteca e a comunicação (Afonso, 2000, p. 67)

Numa breve síntese, referente ao espaço biblioteca e ao seu desempenho (crucial) no meio prisional, gostaríamos de realçar que se trata de um encontro de cultura, mas essencialmente de formação e informação. Ela é, sem dúvida, veículo de valores necessários aos seus destinatários, incentivando-os a não desistirem da vida, do que é belo, do que é essencial para uma existência honesta e verdadeiramente livre.

Os reclusos lêem jornais, livros, revistas, etc., e a biblioteca pode e deve ser o lugar de privilégio onde o façam organizadamente. Além disso, estes cidadãos necessitam de conhecer exemplos de vida, modelos, para que interajam com esses conhecimentos,

atitudes, sentimentos, vivências de outras pessoas que foram "alguém" no mundo, se preocuparam em o modificar por qualquer motivo e aproveitar esses mundos para reflectirem no seu passado, preparando-se para uma reinserção mais positiva e cidadã no futuro. Essa leitura pode e deve começar por aquilo que os reclusos mais gostam de ler, os periódicos e os jornais, passando gradualmente a outros suportes escritos.

Foi a essa conclusão que chegámos em investigação anterior, sobre "hábitos de leitura na população reclusa" (Afonso, 2000). Os periódicos e os jornais asseguram, de facto, a possibilidade de também os reclusos alargarem amplamente os seus horizontes, preparando-se para uma assunção crítica da globalização e cultura de massas por que o nosso tempo se encontra envolvido. O recurso a eles afigurar-se-á como uma poderosa via para reeducar para os valores, tais como a tolerância, a convivência pacífica entre os seres humanos a diversidade.

Não nos podemos esquecer da relação entre a leitura e as novas tecnologias da informação. Estas poderão constituir, também no meio de reclusão, uma nova motivação para a leitura, assim como um veículo de informação e conhecimento do mundo, de partilha e de formação para o recluso. Estes meios não podem ser esquecidos em ambientes de omissão da liberdade, onde, sendo devidamente geridos e orientados, servirão certamente as finalidades formativas mais diversas e necessárias, desde o enriquecimento pessoal, ao combate à iliteracia funcional, que hoje atinge, facilmente (ligação leitura, escrita, vivências, expressões), o cidadão comum (Barton, 1994), ao orientar do preso no sentido (imprescindível) de uma reintegração social.

2.5. Saber ler para saber compreender – a compreensão na leitura

Saber ler significa poder ter acesso ao conhecimento e à cultura, a tudo aquilo que os seres humanos têm conseguido compendiar ao longo da história e que, num sentido ou noutro, já faz parte da nossa maneira de conceber o mundo e interpretá-lo. No dizer de Morón Arroyo (1996), a par da leitura filológica, da leitura universitária, da leitura comentativa, da leitura impressionista... surge a "leitura ideal", sendo esta a que mais se empenha no atendimento do maior número possível de elementos envolvidos na compreensão do texto.

A "leitura ideal" é a que entra em diálogo com o texto e está acima de qualquer leitura concreta. Duas diferenças importantes são apontadas, pelo autor, entre a leitura ideal e os outros tipos de leitura (Morón Arroyo, 1996):

- 1- A leitura ideal trata de superar todo o subjectivismo para que se desenvolva o texto, enquanto que as outras leituras adaptam o texto às necessidades ou gostos do leitor.
- 2- A leitura ideal é autocrítica: lê-se o texto e, ao mesmo tempo, reflecte-se sobre o fenómeno de ler. Como ler é uma actividade da "biografia humana" (p. 18).

Poderemos dizer que o modelo de "leitura ideal" é o que mais valoriza e enriquece o leitor, na medida em que apela para a conjugação da interpretação "certa" e "adequada" com a consciência dos passos que conduzem até ela. Os modelos mais recentes sobre compreensão leitora concebem a leitura como um processo contínuo. No nosso trabalho, é a parte da leitura e a sua compreensão que mais nos vai ocupar, para sabermos até que ponto está o recluso (ou não) preparado para perceber/compreender/entender mensagens escritas de alguns tipos mais comuns, base essencial para a sua integração na sociedade e intervenção na mesma.

2.5.1. Amplitude do conceito de compreensão leitora

Sendo a leitura um meio que nos aproxima da compreensão dos outros, dos factos que vivemos e descobrimos, daquilo que concebemos ou imaginamos, e que tem um peso específico importantíssimo entre todos os meios de que dispomos, ela constitui-se como uma ferramenta que ajuda num grande leque de actividades. Através de uma boa compreensão leitora, podemos localizar a informação que desejamos, usar o dicionário, usar um índice, consultar ficheiros de trabalho, julgando a sua validade, seguir indicações ou instruções para qualquer desempenho, distinguir o essencial do acessório, captar uma sequência de ideias, retirar conclusões, construir relações, fazer inferências, classificar, resumir, tomar notas, desfrutar da leitura visualizando as imagens que nos oferecem os livros, captar intenções do autor...

Aquilo que nos interessa não é apenas a articulação, a decifração de caracteres e a aquisição de técnicas para que a leitura seja possível, mas sobretudo a "extração de significado pertinente" e a sua assimilação individualizada. Ler é, assim, "the active process constructing meaning from language represented by graphic symbols" (Sequeira, 1986, p.11).

Perante um texto, o leitor, para o compreender, socorre-se das experiências passadas e dos conhecimentos adquiridos, estabelecendo antecipações sobre o conteúdo e tentando verificá-las. Quanta mais informação prévia (depositada/construída no leitor) tivermos sobre um texto, mais facilmente compreenderemos esse texto, nas perspectivas que a consideração de tal texto suscitar.

A leitura revela-se, assim, um processo predominantemente dedutivo, a partir da experiência do sujeito leitor. Esta perspectiva de leitura revela-se essencialmente psicolinguística, pois valoriza o aspecto da compreensão da mensagem, em função da experiência do leitor (Morais, 1994), que adopta estratégias de leitura rápida, retirando do texto o mínimo possível de índices de que necessita para a compreensão e deixando para segundo plano tudo o que é redundante.

Em suma, o leitor não tem de ler todas as palavras, pode até ler palavras que, fazendo sentido, não estão no texto. Sai valorizada a sua experiência e as expectativas que possui perante o texto. O que mais importa é a dimensão cognitiva do sujeito (e não o estímulo exterior, o texto), a percepção de formas globais (e não a sua análise), as informações de alto nível que permitem compreender o que se lê.

Nesta perspectiva, segundo Hittleman e Hittleman (1983), neste modelo "the reader can understand what is on the page only if the ideas are already present in the reader's mind" (p.66). Trata-se de um modelo em que a compreensão releva o papel do sujeito, e é válido na compreensão do processo de leitura, ainda que não apresente "uma explicação inteiramente convincente para os processos mentais que relacionam hipóteses e verificações" (Alarcão, 1991, p. 60) compreensivas e não explique, em pormenor, "o processo de interacção do leitor com o texto".

O modelo interactivo – defendido por investigadores como Kintsch e Van Dijk (1978), Rumelhart e McClelland (1981); Rumelhart (1994); Barré-De Miniac (2002) – estabelece um compromisso entre os modelos anteriores, fazendo uma síntese entre ambos. Ele parte da hipótese de que o texto tem um significado que o leitor procura através de dois meios: os indícios visuais que lhe proporciona o texto e a activação de

uma série de mecanismos mentais que permitirão ao leitor atribuir-lhe um significado. Assim, o leitor utiliza simultaneamente o seu conhecimento do mundo e o seu conhecimento do texto para compreender o significado do que lê, e isso, por sua vez, enriquecerá os seus conhecimentos anteriores e contribuirá para a valorização da compreensão em leituras futuras.

Para o modelo interactivo, porque no processo de leitura há interferências contínuas entre informações de alto e baixo nível, de decifração (grafo-fonológicas) e de actualizações semântico-contextuais, *ler* parte da capacidade de alguém descodificar um texto para aceder à sua compreensão, fazer a sua *leitura*.

Reconhecendo-se as vantagens oferecidas pelo modelo interactivo na explicação do processo de leitura, referir-se-á que a compreensão dos textos reflecte a compreensão que se tem da vida e, ao mesmo tempo, contribui para que esta última se intensifique, tornando o acto de leitura individual e socialmente relevante, e justificando a ênfase que, hoje, se coloca na leitura e na literacia.

Assim, e para a principal finalidade que temos em vista com o presente trabalho, as actividades com a compreensão dos textos permite realizações de amplo espectro. Se a meta da educação é capacitar os indivíduos para que se tornem reflexivos, comunicativos, críticos, criativos... temos de os ajudar no desenvolvimento de competências quanto à compreensão dos textos, como ferramenta para a sua transformação (Perrenoud, 2001a e 2001b). Só assim eles (em especial o cidadão-recluso) desenvolverão e criarão uma consciência que lhes permitirá sobreviver num mundo cada vez mais difícil – competitivo, consumista, heterogéneo e tecnocrata, com fortes influências a nível do cidadão (Rodrigues, 1994).

Está aí um dos fundamentos para aquilo a que Moles (1974) chamou de "cultura de mosaico". É que a mundividência contemporânea possui um modo de estruturação ágil, múltiplo e desconectado, e para lhe responder, num espírito de sobrevivência, é preciso desenvolver competência de leitura, dela fazendo parte a compreensão leitora, com o largo espectro que se tem vindo a referir.

Na cultura moderna, segundo Moles (1974), o que prevalece é o carácter aleatório, desordenado das informações e mensagens que chegam ao sujeito. Defende-se a construção de uma abordagem de processos de produção cultural no ambiente televisivo, de modo a conseguir-se um meio de comunicação de massa, quanto à criação de novas formas de sociabilidade reflexiva nas sociedades contemporâneas.

Os meios de comunicação social transformaram-se num sucedâneo da "natureza", mais precisamente numa "selva" incontrolável de um ponto de vista pedagógico.

2.5.2. Componentes da compreensão leitora

Enquanto objecto de conhecimento, aprender a ler tem de querer dizer aprender a compreender o que se lê, a inscrever a leitura em contextos significativos e a pensar nos métodos para ensinar a ler aplicados a cada situação concreta (Gallart, 2001).

Enquanto instrumento para a aprendizagem, significa procurar informação, lê-la, tratá-la, resumi-la, extrair dela conclusões, etc., para saber coisas sobre um assunto/tema concreto.

A última dimensão relaciona-se com fomentar a capacidade de gostar de ler, desfrutar a leitura. Este objectivo da leitura requer actividades concretas nas quais importa, sobretudo, que os alunos leiam o que querem ler, ao seu ritmo, sem que haja solicitações ou exigências posteriores à leitura. Trata-se, simplesmente, de ler por ler.

Em trabalhos recentes sobre compreensão leitora, têm-se tido em conta determinadas componentes da compreensão (Bentolila et al., 1991), classificando-se de literal, reorganizativa, inferencial e crítica as diferentes formas de trabalhar o texto nos seus diversos domínios. Apesar de utilizadas simultaneamente no processo leitor e, por isso, inseparáveis, aqui apresentamo-las distintas por razões de estudo e para as termos presentes no momento de realizar actividades com o objectivo de ensinar/aprender a compreender o que é lido.

a) Através da *compreensão literal* (Bentolila et al., 1991), reconhecemos tudo aquilo que explicitamente figura no texto, sendo este tipo de compreensão aquela que mais tem aplicação nas escolas. Daí que algumas das actividades a promover possam ser: distinguir a informação relevante da secundária; saber encontrar a ideia principal nos textos; reconhecer as sequências de uma acção; seguir instruções; identificar elementos de uma comparação; encontrar o sentido para palavras de múltiplo significado; reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos de uso habitual; identificar sinónimos, antónimos e homófonos; dominar o vocabulário básico fazendo-o evoluir em função das circunstâncias e das necessidades...

Mediante a aplicação destas estratégias, poder-se-á comprovar se o aluno pode expressar o que leu recorrendo a um vocabulário diferente, se fixa e retém a informação durante o processo de leitura e se o pode evocar posteriormente para o explicar. Há que ensinar a fazer isto da mesma forma que se ensina a usar o dicionário a fazer um guião de trabalho ou a saber interpretar um gráfico.

b) Num bom processo leitor, deve atender-se, igualmente, à *reorganização* (Giasson, 1993) da informação recebida, sintetizando-a, esquematizando-a ou resumindo-a, consolidando ou reordenando as ideias, a partir da informação que se vai obtendo, a fim de se fazer dela uma síntese compreensiva. Então, teremos de ensinar a suprimir informação trivial ou redundante; incluir conjuntos de ideias em conceitos adquiridos; fazer um resumo de forma hierarquizada; reestruturar um texto esquematizando-o; interpretar um esquema dado; pôr títulos que englobem o sentido de um texto; dividir um texto em partes significativas; encontrar subtítulos para as diversas partes do texto...

Desta forma se podem aplicar estratégias de organização, enquanto actividades mentais que se aplicam sobre a informação, esquematizando-a, tornando-a mais clara e precisa, ordenando-a segundo critérios lógicos, através de mapas conceptuais, quadros sinópticos, de dupla entrada, etc., que, posteriormente, servirão de base para a autonomia do sujeito no estudo ou pesquisa de informação.

c) A *compreensão inferencial* ou interpretativa (Dell'Isola, 1991) exerce-se quando se activa o conhecimento prévio do leitor e se formulam antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. É a verdadeira essência da compreensão leitora, já que é uma interacção constante entre o leitor e o texto, preenchendo espaços, detectando lapsos, iniciando estratégias para ultrapassar dificuldades, fazendo conjecturas que ao longo da leitura se vai comprovando, se se confirmam ou não. Manipula-se a informação do texto e combina-se com o que se sabe para retirar conclusões: predizer resultados; inferir o significado de palavras desconhecidas; inferir o significado de frases feitas, de acordo com o contexto; interpretar correctamente a linguagem figurativa; recompor um texto, variando alguns factos, personagens situação, etc.; prever um final diferente, etc.

Nesta situação, o professor ajuda a formular hipóteses durante a leitura, a retirar conclusões, a prever comportamentos das personagens e, ao fazer a leitura mais viva, os

alunos têm mais fácil acesso a identificá-la, “a sentirem-se imersos nela, a relacionar as novas situações com as suas vivências” (Catalá, Catalá, Encarna & Rústica, 2001, pp. 23-24).

Reconhecendo a importância de aprender a inferir, Van Dijk e Kintsch (1983) abordam esta questão, concordando com o seu papel crucial na compreensão. Dizem esses autores que "some inferences appear to be necessary consequences of the text, where as others we are less certain about and still others we would regard as no more than plausible or possible conjectures" (p.49).

Para estes autores, o maior problema que se coloca às inferências no discurso é determinar quando elas devem ser feitas: são elas parte da própria compreensão, ou ocorrem opcionalmente depois da compreensão? No entanto, concordam com uma das classes de inferências que parecem ser necessárias durante a compreensão: "the bridging inferences", as inferências que fazem a ponte entre o texto e o leitor.

Escrevem eles (Van Dijk & Kintsch, 1983) que

one class of inferences that appear to be necessary during comprehension are the bridging inferences required for the coherence of the text... Attempts were made to show that such inferences occur during comprehension by demonstrating that bridging inferences are verified as quickly as statements explicitly mentioned in the text" (pp.49-50).

Para além deste tipo de inferências, os mesmos autores (1983) referem as "elaborative inferences", afirmando que

elaborative inferences occur when the reader uses his or her knowledge about the topic under discussion to fill in additional detail not mentioned in the text, or to establish connections between what is being read and related items of knowledge" (pp.51-52).

d) O *nível crítico ou profundo* da compreensão (Colomer, 2003) implica uma formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjectivo, a identificação com as personagens do livro, com a linguagem do autor, uma interpretação pessoal a partir das reacções criadas, baseando-se em imagens literárias. Assim, um bom leitor tem de poder

deduzir, expressar opiniões e emitir juízos. Para isso, podemos contar com estratégias como: julgar o conteúdo do texto sob um ponto de vista pessoal; distinguir um facto de uma opinião; emitir um juízo perante um comportamento; manifestar as reacções que provoca um determinado texto; analisar a intenção do autor...

Ora, para trabalhar a compreensão leitora no meio prisional, será de todo o interesse que professores/formadores optem, não só por uma compreensão literal, de início, como rápida e gradualmente passem à compreensão reorganizativa, inferencial e, sobretudo, crítica. Pela experiência que desenvolvemos, estamos em posição de assegurar que, através da participação em actividades de debate, leitura e escrita, o recluso ficará em posição de esquecer o lugar limitativo onde se encontra e de se aventurar a procurar novos modos de encarar o futuro.

Claro que a via da oralidade é sempre mais fácil ao recluso do que a via escrita. Mas com empenhamento e trabalho, apoiado pelo professor e pela instituição, o recluso, sobretudo quando envolvido em temas/assuntos directamente ligados ao mundo exterior, que a ele, como a todos, dizem respeito, acabará por desenvolver competências seguras no domínio da compreensão leitora.

2.5.3. Avaliação da compreensão leitora

Para se chegar a compreender o que sucede exactamente quando o leitor constrói o significado de um texto, é necessário conhecer os processos cognitivos que entram em acção. Estes processos são as operações que intervêm nas estruturas cognitivas, sendo transferidas ou modificadas para se construir uma representação mental coerente do texto.

Mediante as investigações de vários autores sobre este tema (Cooper, 1990; Giasson, 1993; Gallart, 2001), admite-se uma série de processos subjacentes à compreensão leitora que expomos:

i) Micro-estrutura

. O reconhecimento das palavras ou grupos de palavras.

. A passagem de significante a significado que assegura a recuperação na memória a longo prazo dos conhecimentos associados às palavras ou grupos de palavras identificadas.

- . A compreensão morfossintáctica – reconhecimento dos tempos verbais, da pontuação, do lugar que ocupam as palavras... – o que assegura um primeiro tratamento do texto.
- . A relação dos significados entre si, inferida a partir dos conectores, no texto (Giasson, 1993, pp. 56-57).

Estes microprocessos são processos básicos de leitura (Giasson, 1993), porque são responsáveis pela compreensão da frase. Mesmo que à primeira vista pareçam simples, eles comportam aspectos complexos, como o agrupamento de palavras e a micro-selecção. Por mais importantes que estes sejam, devem ser completados por outros processos que desempenharão um importante papel, não apenas ao nível da frase, mas igualmente ao dos outros níveis do texto.

ii) Macro-estrutura

- . A construção do significado das frases que comporta fazer inferências de enriquecimento, de elaboração ou de generalização.
- . A hierarquização da informação, julgando a importância relativa dos significados construídos.
- . A organização da informação interrelacionando, globalmente, as ideias (Giasson, 1993, pp. 56-57).

As macro-estruturas são também o produto de processos de inferências. Contudo, as inferências envolvidas no processo de macro-estruturas pode ser distinguido das outras inferências, porque são redutoras e servem para circunscrever um texto à sua mensagem comunicativa essencial. Segundo Van Dijk e Kintsch (1983), as macro-estruturas foram instituídas para detectar a noção intuitiva da ideia principal de um discurso.

Para estes autores, a macro-estrutura consiste num trabalho de proposições interrelacionadas, que é formalmente idêntico ao da micro-estrutura. Um texto pode ser reduzido às suas componentes essenciais em passos sucessivos, resultando numa macro-estrutura hierárquica, com cada grau superior mais condensado do que o anterior.

As estratégias de compreensão que são usadas para formar macro-estruturas dependem da presença de certos indícios que apontam ao ouvinte ou leitor os elementos do texto considerados como macro-relevantes. Entre eles, certas espécies de indícios

estruturais têm sido investigados com algum pormenor por investigadores em educação e psicologia (Van Dijk & Kintsch, 1983).

São estes alguns dos exemplos: títulos, subtítulos, cabeçalho, resumo, perguntas e advertências, assunto, ideia principal... De uma forma ou de outra, estes indícios têm revelado facilitar a compreensão na leitura.

iii) Super-Estrutura

- . A identificação do tipo de texto e das suas partes distintas (por exemplo, uma carta: cabeçalho, corpo, despedida...).
- . Texto narrativo (conto, fábula, romance): introdução, desenvolvimento e desenlace (Van Dijk & Kintsch, 1983, pp. 89-90).

Muitos tipos de discurso parecem ser constituídos por uma estrutura esquemática e convencional, culturalmente variável, uma forma global que organiza as macro-proposições (o assunto global do texto). Assim, as histórias possuem um esquema narrativo que consiste numa estrutura hierárquica ou categorias convencionais. O texto argumentativo e exposições de investigação psicológica também apresentam o seu próprio esquema. A tal "*schemata*", chamaremos de *super-estrutura* do texto (Van Dijk & Kintsch, 1983).

O aspecto cultural neste tipo de estrutura reside no facto de os tipos de contexto, tipos de texto e *schemata* (Rumelhart, 1980) poderem variar de acordo com a cultura. Os utilizadores da língua interagem como membros de uma cultura específica, como participantes em situações sociais, assim como num pragmático grau interpessoal em situações sociais, ligado a uma variedade de tipos de discurso convencional e constrangimentos esquemáticos. Poemas, histórias, artigos de psicologia... são tipos de discurso característicos que envolvem acontecimentos variados de comunicação e cultura. Contar uma história, dar uma lição, ou escrever um artigo – cada uma dessas actividades se restringe a situações com participantes específicos, objectivos específicos, normas e valores.

iv) Construção de um modelo mental

- . A integração das informações que inclui a representação construída a partir do texto numa estrutura de conhecimento já existentes.

. A busca e recuperação na memória que permite aceder à representação–tipo construída no final da leitura.

. A produção da representação recuperada que tem de respeitar as exigências do pedido, assim como as regras semânticas, sintácticas e textuais (Quelhas, 1996, pp. 45-46).

v) Auto- regulação

. A gestão que remete para os processos metacognitivos permitindo, entre outras coisas, a identificação da falta de compreensão e das estratégias de correcção (Sternberg, 2000, p. 78)).

Entendemos por metacompreensão leitora o despertar da capacidade para conhecer os próprios mecanismos de assimilação e controlo dentro do processo de aprendizagem. A componente de metacompreensão diz respeito ao conhecimento que o leitor possui sobre os seus próprios recursos cognitivos e sobre a compatibilidade existente entre os recursos e a situação de aprendizagem em que se encontra (Mayer, 1998). Esta capacidade é essencial, não só na aprendizagem da leitura e escrita, mas também no desenvolvimento da capacidade leitora.

Se o leitor sabe o que é preciso fazer para ter sucesso numa actividade, é mais fácil proceder de modo a ser bem-sucedido na sua realização. De acordo com Paris, Perekki & Venezky (1987), Forlizzi e Herbert Clark (1989), as dificuldades dos leitores mais novos e dos leitores mais hábeis podem ser explicadas, em parte, pela sua falta de conhecimentos sobre as próprias forças e fraquezas. Daí que sejam importantes os questionários de reflexão, avaliação, formação e estabelecer-se o “ponto da situação sobre os conhecimentos pessoais do leitor” (pp. 97-110).

2.5.4. A dualidade texto-leitor

No acto de leitura, há sempre comprometimento. Qualquer leitor, ao escolher determinado tipo de livro, fá-lo com objectivos especiais, diferentes de leitor para leitor, o que dependerá, até, do seu estado de espírito, do momento que atravessa, do contexto em que está inserido, etc.. Daí a importância do texto e da sua escolha. É importante que, quer

as crianças, quer os jovens ou os adultos estejam preparados para procurarem a leitura de novas formas textuais, novos autores, novos objectivos (Forlizzi & Clark, 1989).

De acordo com teorias do processamento de texto (Kintsch, 1988; Singer, Mckoon & Ratcliff, 1992), a compreensão combina informações explícitas do material de estudo (o texto) com o conhecimento anterior do leitor. Isto é conseguido através de inferências de dois tipos: automáticas e estratégicas.

Ao retirar conhecimento de um texto, o leitor pode definir objectivos especiais. Estes objectivos, quando associados, produzem "inferências estratégicas", que podem construir-se na representação de conhecimento separado. Tal conhecimento que não se obtém tão intimamente ligado ao próprio texto, como acontecia com as estratégias anteriores, reflecte a estrutura do domínio acerca do qual o conhecimento é adquirido, através de "modelos de situação", que são construídos e continuamente actualizados, podendo recorrer a domínios de conhecimento anteriores (Kintsch, Singer & Ratcliff, 1990).

Um texto – qualquer texto, enquanto produção linguística inferida numa prática social e assumindo uma função comunicativa – participa, inevitavelmente, da dimensão do discurso, cuja identidade se manifesta através de regularidades específicas. Quando se trabalha com o texto em situação, esbatem-se as diferenças entre o que se pode continuar a chamar linguística do texto e análise do discurso.

É essa convergência que ressalta para além da explícita referência à análise do discurso, nos termos em que Maingueneau (1998) o exprime, ao afirmar que "Nous avons adopté le point de vue de l'analyse du discours, qui n'appréhende, ni l'organisation textuelle en elle-même, ni la situation de communication, mais s'efforce de les associer intimement" (p.2).

De acordo com Jolibert (2001), o texto é uma "super-estrutura" completa (carta, conta, ficha, cartaz, poema...) que funciona em situações reais de uso. Trata-se de textos completos, considerados de início até ao fim (e não excertos ou parágrafos), auto-suficientes, sem ilustrações que possam contribuir para lhes "desdobrar" o sentido. Como se vê, a compreensão de textos é um processo interactivo e inferencial que implica a construção de um modelo mental do significado do texto. Quando um leitor está perante um texto, constrói uma representação, produto das próprias características do texto, dos

seus conhecimentos prévios, das acções que o leitor realiza sobre o texto ao tratar de se apoderar do seu sentido. Neste processo de apropriação, produz-se, inevitavelmente, todo o tipo de inferências, sendo por isso recomendável que a leitura, destinando-se à formação de leitores activos, se apresente como extensiva (apresentando variedade de textos), em oposição à leitura intensiva (Chartier, 2001), que consideraria apenas um só tipo de texto, por mais que ela seja naturalmente susceptível de provocar e permitir mais profundidade.

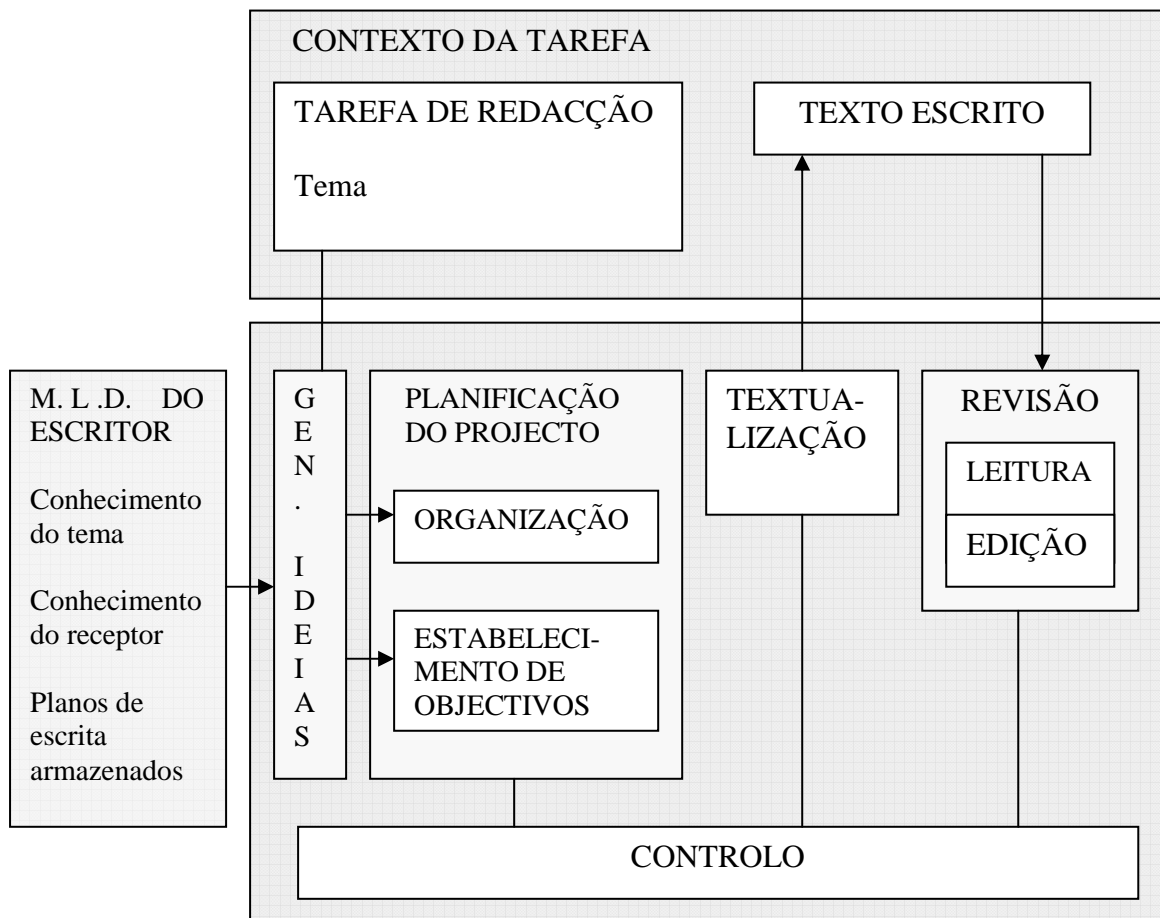
2.5.5. Relação entre leitura e escrita

Todas as actividades de leitura e escrita, desde as mais elementares às de mais alto valor estético ou científico, têm como finalidade a comunicação no seu sentido mais amplo – comunicação com os outros ou do próprio consigo mesmo – e revestem-se de um significado vital para o sujeito que as realiza.

É necessário que a partir da escola ou em actividades extra-escolares se proporcionem oportunidades que contribuam para o desenvolvimento de leitores e produtores de textos. O uso da linguagem significa tanto criação como interpretação de significados. Para isso, qualquer dos participantes no processo recorre a um sistema de significação, sem o qual não podemos falar de comunicação.

Como diz Riley (1985), comunicação é "o processo pelo qual nós criamos, negociamos e interpretamos sentidos pessoais" (p. 1). Através desta definição, realça-se a natureza interactiva deste processo, no qual os intervenientes projectam o seu conhecimento, o modificam e ajustam em função da informação que recebem.

Pensado para ter um efeito retardado, o texto escrito é resultado de procedimentos estratégicos, uma vez que, no acto de escrever, o autor antecipa a interacção, isto é, actua prevendo os movimentos do outro, as suas possíveis atitudes e reacções, negocia com ele como se estivesse presente. A escrita constitui-se num processo complementar da leitura. De acordo com Hayes e Flower (1980), podemos formular três componentes, estabelecendo uma série de interrelações: a memória de longo prazo do escritor [MLP], o contexto de produção e o texto produzido em cada etapa (Quadro nº 9).



Quadro nº 9 - Estrutura do modelo de escrita (Hayes & Flower, 1980, p.11).

A MLP inclui todos os conhecimentos do escritor sobre os conteúdos temáticos, sobre imagens dos receptores possíveis e sobre os esquemas textuais. O contexto de produção refere-se à situação concreta na qual se produz a escrita, com o receptor ou receptores aos quais se dirige e com o tema concreto que se está a tratar. Nestes elementos, tem lugar uma série de operações que configura o processo, sendo as mais destacadas a planificação e a textualização.

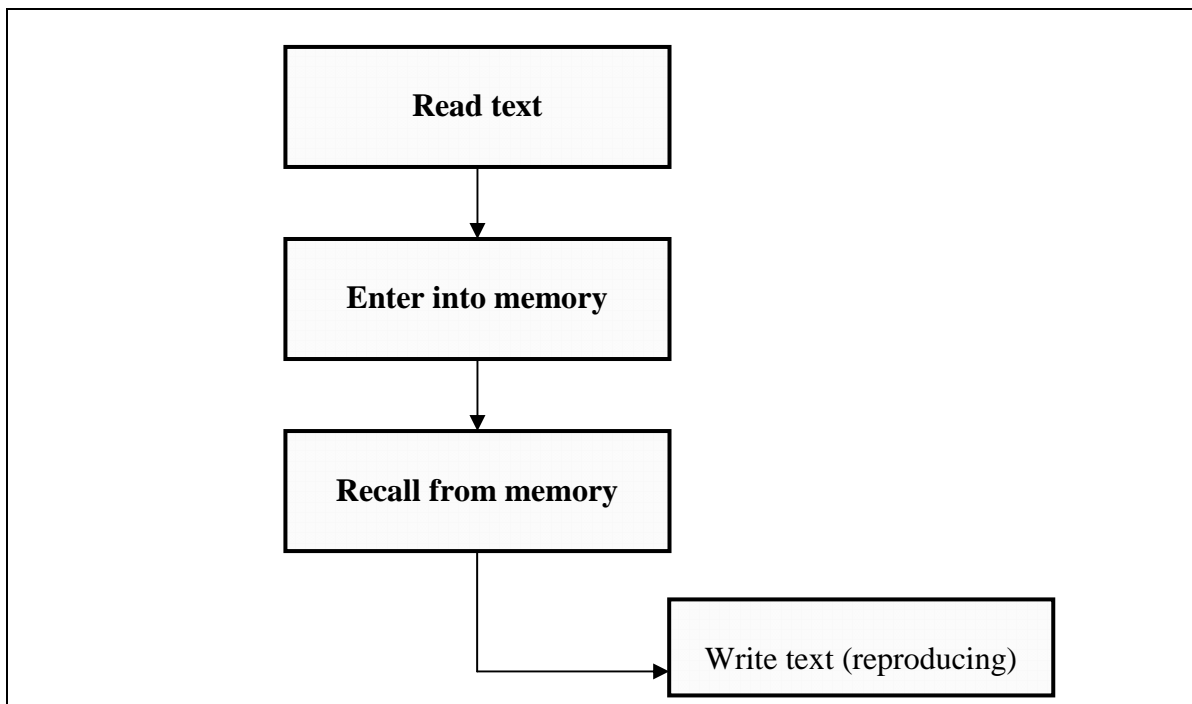
Através da *planificação*, reconhece-se a informação da tarefa e da MLP, para a usar num plano escrito que guie a produção do texto através dos processos de generalização, organização e estabelecimento de metas ("goal-setting", Hayes & Flower, 1980).

Quanto à *textualização*, constituída por um conjunto de operações de transformação dos conteúdos, ela permite o passo de uma organização semântica hierarquizada numa organização linear que obriga a frequentes revisões e recuos às operações de planificação (Haies & Flower, 1980).

A *revisão* consiste na leitura, posterior correção e melhoria do texto, avaliando-se também a coerência do conteúdo em função da situação (Hayes & Flower, 1980).

A escrita tem tido o privilégio de se constituir num suporte fundamental para a conservação da memória de tudo aquilo que se relaciona com a actividade humana. Serve, também, como suporte para uma variadíssima rede de géneros literários. Deste modo se explica o facto de que escrever pode incidir na transformação dos conhecimentos individuais, porque, ao redigir, não só se expressam os conhecimentos que se detêm, como se podem estabelecer novas relações e aprofundar o conhecimento, transformá-lo e aprendê-lo. A elaboração de um texto escrito, através da apropriação de outro, passa por momentos de realização que podem sintetizar-se no esquema que apresentamos e que é proposto por Schonpflug e Esser (1995). Seguindo o esquema apresentado (Quadro nº 10), temos que o sujeito:

- a) Lê o texto.
- b) Penetra nele através da sua memória interior.
- c) Revê o texto depois de um período de retenção.
- d) Reescreve o texto, "dizendo-o" de outra forma, reproduzindo (p. 248).



Quadro nº 10 - Passos seguidos na reescrita de um texto (Shonpflug & Esser, 1995, pp. 247-248).

As dificuldades encontradas no acto da escrita não se reduzem à necessidade que o escrevente tem de mobilizar o material linguístico adequado de uma determinada perspectiva de comunicação, mas englobam aspectos tão diversos como: dimensão pragmática, estruturação do texto, dimensão morfossintáctica e grafémica, releitura, revisão e reescrita.

Direccionando-nos especificamente para os reclusos, será importante, com eles, trabalhar a linguagem como um utensílio de construção de um objecto do pensamento, e não apenas um utensílio de comunicação, visto o trabalho com a escrita ser, para eles, de reflexão e estruturação e, sobretudo, de paragem para obtenção de um "eco interior".

Nos casos de cumprimento de pena, a escrita poderá constituir-se num auxiliar importante para a reconstrução do ego do recluso e da sua forma de estar na vida. Daí que deva ser-lhe dada toda a autonomia, já a nível da expressão oral, mas sobretudo da expressão escrita, com o intuito de se formarem adultos responsáveis e socializáveis (ou melhor, re-socializáveis), e não adultos limitados nas suas perspectivas. Desse modo, eles tornar-se-ão aptos a analisar a realidade humana que os envolve e a seguir, posteriormente, linhas de conduta que lhes serão favoráveis na sua vida social.

2.6. Uma proposta de abordagem de leitura para todos

Partindo do princípio de que certos alunos (especialmente no meio de reclusão) não conseguem descobrir, sozinhos, as estratégias que podem conduzi-los a uma leitura eficaz, elaboramos a seguinte proposta, que pretende ser útil nesse sentido.

Tratar-se-á de uma realidade que sobressai dos modelos do tipo mediação e se situa entre o ensino estratégico e a linguagem integrada, conservando características destes dois modelos.

2.6.1. O contributo do "ensino estratégico"

Para o fim que nos interessa, retirámos do "ensino estratégico" (Armand, 1996) o princípio segundo o qual é preciso tornar transparentes os processos cognitivos, pelos alunos. Este tipo de ensino visa ultrapassar dificuldades apresentadas pelos alunos/formandos, ao nível da compreensão, do vocabulário, da ortografia, de regras de funcionamento da língua. Para isso, o professor desenvolve um trabalho de diagnose para

colmatar essas barreiras, ora experimentando situações de aprendizagem que envolvem compreensão do texto, ora aplicando exercícios vocabulares ou de funcionamento da língua.

A primeira geração de investigadores, McKeown e Curtis (1987) que experimentaram o ensino estratégico, centrava-se no ensino de uma só estratégia: o ensino do vocabulário, memorizando-o e ao mesmo tempo num contexto muito restrito de conceitos desligados do quotidiano dos alunos.

A segunda geração já preconizava a integração do ensino das estratégias em situações que os alunos têm uma razão real, em que há conceitos que lhes são significativos, inseridos num contexto do seu quotidiano, permitindo-lhes dar conta da importância de percursos que são necessários a uma aprendizagem mais sólida e com aplicação ao mundo que os rodeia (Fielding & Pearson, 1994).

Estamos de acordo com esta abordagem, em meio prisional, uma vez que todo o trabalho a realizar com reclusos, ao nível da leitura, terá de passar por se saber se sabem ler, se compreendem minimamente o que lêem, para que as actividades de "saborear a leitura" possam desenrolar-se e ser dinamizadas (Dermody, 1999).

2.6.2. O contributo da abordagem da "linguagem integrada"

A linguagem integrada é o modelo de aprendizagem baseado na perspectiva holística, não compartimentada, do saber (Smith, 1973).

Dentro dos princípios da linguagem integrada (Adams, 1990), damos maior relevo à mediação do professor. E não damos igual relevo à totalidade dos elementos que a constituem, porque o princípio segundo o qual os alunos deveriam aprender a ler como aprenderam a falar não é de aceitação unânime, e vem a ser posto em causa já desde início dos anos 70, do século XX (Smith, 1973).

Toma ênfase na qualidade da literatura, o aproveitamento da diversidade cultural (UNESCO, 2001) e a literacia, numa abordagem integradora de vários saberes, através de vários suportes de leitura e escrita.

Considera-se, hoje, que este princípio não deve ser tomado em rigor.

É que os símbolos escritos não são usados, à partida, para a expressão espontânea das nossas emoções nas nossas relações com os outros. A aprendizagem destes símbolos é distinta da aprendizagem da linguagem (Cazden, 1992). Por isso, devemos tentar, o mais possível, reproduzir no espaço de aprendizagem o clima que envolve o acontecer da linguagem oral. Todavia, como não é possível fazê-lo de forma perfeita, devemos concordar em dar lugar à mediação do professor induzindo a noção de "desvio pedagógico" (Cazden, 1992).

Esta noção é uma metáfora utilizada por Cazden para indicar que o leitor seguiu uma via principal que é a compreensão. O desvio só se fará quando for necessário para mostrar um aspecto que, de outro modo, passaria despercebido, regressando-se rapidamente ao ponto principal.

2.6.3. Competências a desenvolver

Podemos agrupar em três categorias as competências a desenvolver em leitura desde o início da aprendizagem da leitura (Bentolila et al., 1991): respostas estratégicas (compreender o texto), respostas estéticas (reagir ao texto) e respostas geradoras (analisar o texto literário e utilizar informações do texto corrente).

2.6.3.1. Respostas estratégicas

A primeira competência a desenvolver consiste na habilidade para compreender textos variados. Para compreender um texto, o aluno terá de utilizar um leque de estratégias cognitivas e metacognitivas. Estas estratégias dizem respeito, tanto à identificação de palavras como à compreensão das ideias e sua gestão. Estas ideias evoluirão em complexidade, à medida que o aluno vai progredindo na escolaridade.

Também com os reclusos, todas as questões a colocar terão de ser significativas, relacionadas com o contexto (textual, temático, literário...), de acordo com o tipo de vocabulário que possuem e, mais tarde, com as competências a desenvolver estrategicamente, de acordo com os seus interesses e expectativas. Isto não significa que nos fiquemos apenas por aquilo que o recluso sabe.

Com o desenrolar das actividades, há que dar oportunidades para integrar assuntos e temas mais elaborados, mais complexos, para que eles sintam a necessidade de recorrer a outros meios de pesquisa que dêem resposta às suas expectativas.

Não podemos esquecer, como professores/formadores, que essas expectativas e interesses devem surgir de motivações várias previamente pensadas e planificadas. Desta forma se poderão obter respostas estratégicas no que respeita aos assuntos que se deseja abordar e, ao mesmo tempo, ir ao encontro do mundo interior do recluso.

2.6.3.2. As respostas estéticas ou afectivas

Se a compreensão está no centro da leitura, ela não representa a totalidade desse acto. Com efeito, compreender um texto não permite apoderarmo-nos do conjunto da *experiência* de ler. O leitor completa a compreensão reagindo ao texto de forma afectiva e estética.

Estas respostas estão relacionadas com os interesses do leitor, com as suas emoções, com as suas experiências. Elas devem aparecer desde o pré-escolar, aquando da leitura de histórias às crianças, e depois ao longo da escolaridade. Tais respostas poderão ser facilitadas pelo ensino, mas dependerão sempre muito da perspectiva assumida pelo próprio leitor.

2.6.3.3. As "respostas geradoras"

Para além de compreender o texto e de lhe reagir, o leitor "faz algo" com o texto lido. As respostas geradoras designam este desempenho, porque são respostas que dão origem a algo mais para além do próprio texto. Elas constituem, de facto, uma forma de extensão à leitura.

As respostas geradoras podem produzir-se, tanto com textos literários como com textos utilitários (Lotman, 1978). Aplicadas aos textos utilitários, estas respostas correspondem às utilizações ou aplicações que o leitor faz com a ajuda de informações retiradas das suas leituras. No dia-a-dia, a leitura de um texto poderá servir, por exemplo, para planificar uma viagem, preparar um exame, fabricar um objecto, etc..

Em contexto prisional, poderá tratar-se de utilizar informações extraídas de textos documentais para se apresentar uma exposição na aula, no clube de leitura, no círculo de ideias, em tertúlias, em encontros literários, etc... Ao serem aplicadas aos textos literários, as respostas geradoras são constituídas pela objectivação de certos aspectos do texto.

Para compreender, aqui aplicado, este tipo de resposta, será necessário recorrer à classificação de Langer (1990), que define quatro fases, no decurso da leitura, constituídas pela objectivação de certos aspectos do texto:

Fase 1. O leitor entra no texto: faz uma primeira abordagem ao seu conteúdo recorrendo aos seus conhecimentos e a alguns indícios retirados do próprio texto.

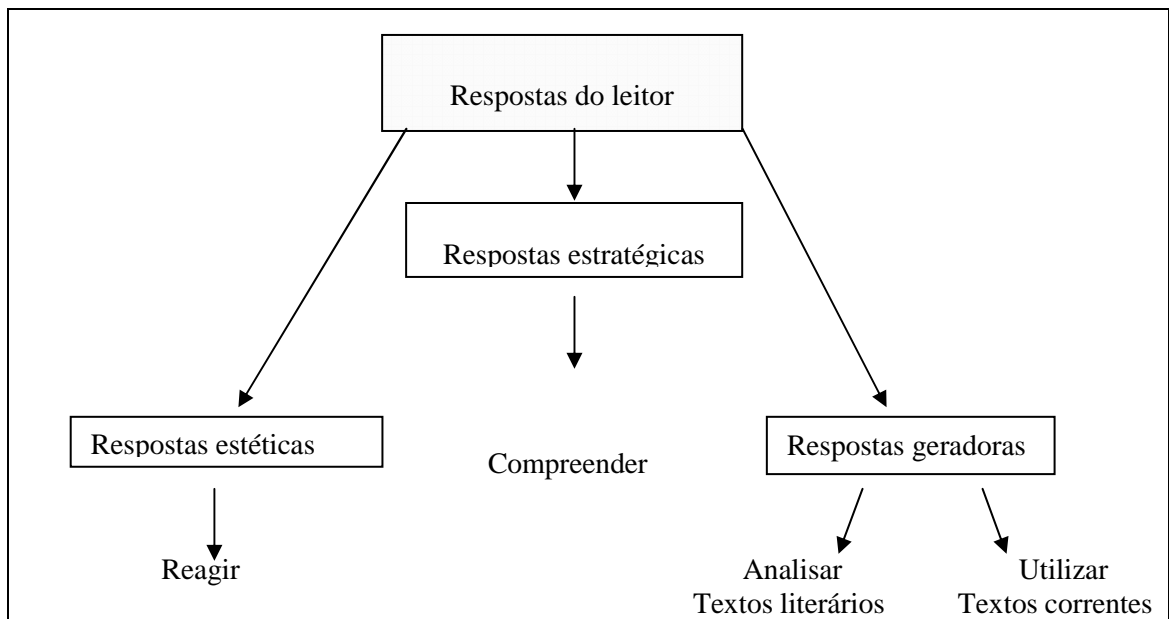
Fase 2. O leitor imerge no texto: coloca perguntas cada vez mais específicas, por exemplo sobre a motivação das personagens, as relações de causalidade, etc..

Fase 3. O leitor sai do texto para reflectir sobre a sua própria vida. Ele identifica-se com as personagens, estabelece relações com as suas próprias experiências, reage de forma emotiva ao texto.

Fase 4. O leitor sai do texto para objectivar a sua experiência. Distancia-se do texto, reflecte sobre o seu conteúdo e a sua estrutura (pp. 812-816).

Poderemos dizer que as duas primeiras fases correspondem a "respostas estratégicas" e que a terceira fase corresponde a "respostas estéticas ou afectivas". A quarta fase corresponde às "respostas geradoras" aplicadas ao texto literário: o leitor ultrapassa a resposta emocional para objectivar a sua experiência. Uma manifestação destas respostas consistiria, por exemplo, em comparar a qualidade de duas versões de uma história.

Devemos, também, realçar que estes três tipos de respostas não se produzem de forma sequencial. Elas pressupõem, sim, um vaivém contínuo e dinâmico (Indrisiano & Paratore, 1992). Para melhor elucidação, mostramos as categorias de competências a desenvolver (Quadro nº 11).



Quadro nº 11– Categorias de respostas do leitor (Giasson, 2004, p. 43)

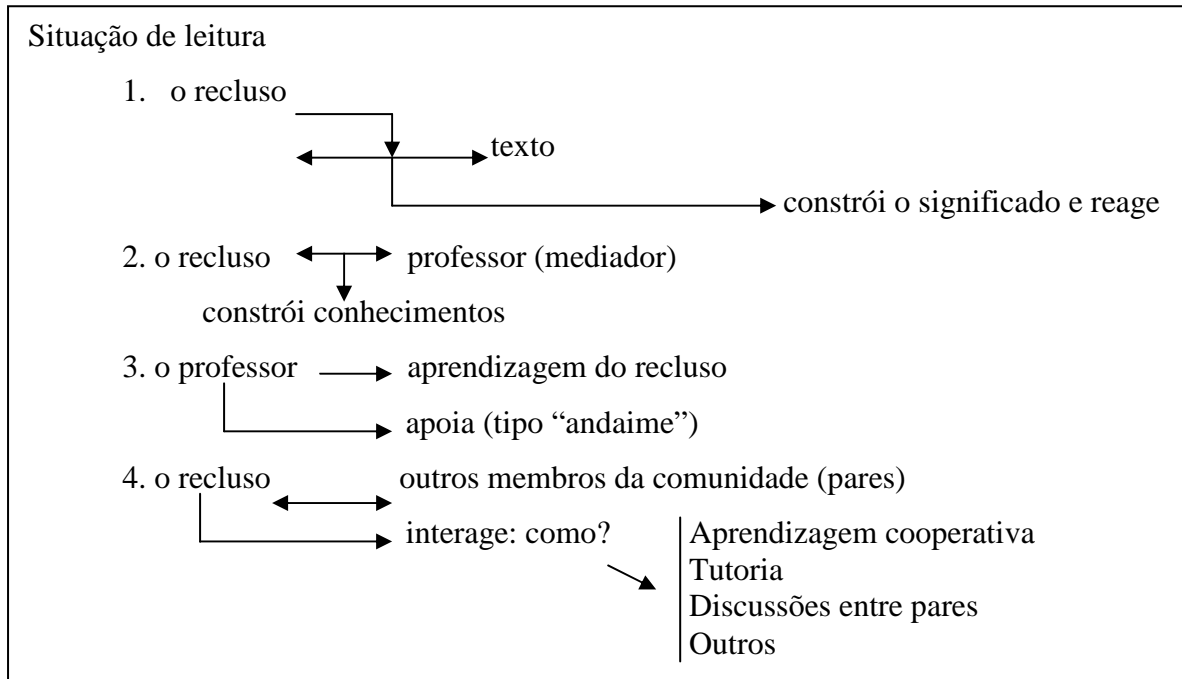
2.7. Uma proposta de *modelo* de leitura para reclusos

Perante os vários modelos de leitura já estudados, e que fazem parte da literatura da especialidade, na nossa perspectiva (e com base na prática, na convivência e na experiência de leccionação e formação em meio prisional), classificamos a abordagem de textos a realizar com reclusos de *transaccional*, tal como é definido por Finkelstein (2003).

Essa transacção processa-se de duas formas. Primeiro, entre o leitor e o texto. O adulto, neste caso o recluso, interage com o texto, constrói activamente o seu significado do texto e reage com ele. Depois, entre o recluso/formando e o professor/formador. O recluso constrói os seus conhecimentos nas suas interacções com o professor /formador que serve de mediador na sua aprendizagem.

Por sua vez, o professor apoia a aprendizagem do formando através de intervenções do tipo "andaime", ou seja: oferece-lhe um apoio adaptado às suas necessidades e vai diminuindo, gradualmente, a sua ajuda. Nesta óptica, a aprendizagem cooperativa, a tutoria e as discussões entre pares (Slavin, 1990) tornam-se elementos

essenciais no desenvolvimento das competências em leitura de qualquer leitor, quer seja principiante, jovem ou adulto. Para sintetizarmos o nosso ponto de vista, quanto a um possível modelo de leitura em reclusão, esboçámos o seguinte esquema/síntese (Quadro nº 12).



Quadro nº 12- O modelo transaccional de leitura no meio prisional (proposta e quadro de elaboração própria, apoiados em FinKelstein, 2003, pp. 45-67).

As exigências actuais, em leitura, não se limitam ao facto de que um aluno adulto, fora da escolaridade, saiba apenas "ler" oralmente um texto, ou seja, que leia para mostrar a alguém que sabe decifrar letras e as sabe juntar em palavras e frases.

O que se exige é que leia e consiga compreender o que está escrito e produza discursos e acções que lhe permitam interagir com os outros e desenvencilhar-se no seu quotidiano. Conseguir isto tem sido uma preocupação de diversas áreas do saber. Com o desenvolvimento das pesquisas de há vários anos, a leitura tornou-se um assunto multidisciplinar: ela pertence, agora, a vários domínios do conhecimento.

Interessa aos educadores, aos pedagogos, aos professores, aos linguistas, aos psicólogos, aos sociólogos, aos investigadores de inteligência artificial... Sobre ela, as descobertas mais importantes fazem-se, hoje, "na interacção de várias disciplinas e de

várias abordagens científicas" (Chaveau & Rogovas-Chaveau, 1993, p.19). Escreve Bentolila et al., (1991) que

on demande ainsi à l'école de former des lecteurs polyvalents, passant avec une égale efficacité et... un plaisir jamais démenti du récit au dialogue, de l'énoncé de mathématiques au résumé d'histoire, du formulaire administratif à l'article de journal. Les exigences en matière de lecture ont ainsi considérablement augmenté durant les vingt dernières années. La pédagogie séculaire de l'école primaire qui avait pour principal objectif de permettre de lire correctement un texte court "sans trébucher" et "en mettant le ton" ne correspond plus aux besoins économiques, sociaux e culturels nouveaux (p.1).

De facto, na sociedade actual, crianças e adultos devem estar preparados, não só para reproduzir os conhecimentos adquiridos, mas para resolver problemas e reflectir de forma autónoma, em suma: devem tornar-se leitores críticos. Isto reflecte-se, de um modo especial, nos ambientes de reclusão, onde a leitura se destina a ir muito mais além do que na própria escolaridade normal, dada a dimensão de re-aprendizagem e reformulação de vida que aí está, e deve necessariamente estar, sempre presente.

2.8. Conclusão

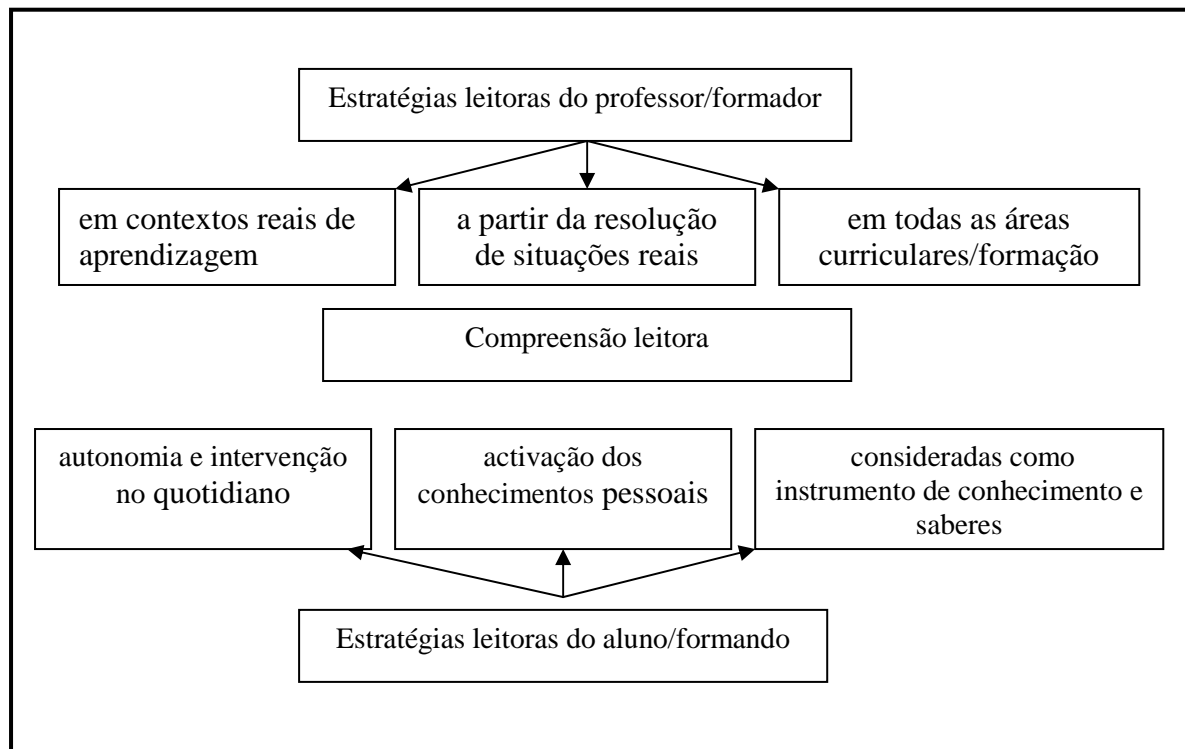
A partir daqui, e graças à adopção de uma abordagem construtivista e à elaboração de ferramentas analíticas com as quais se inspecciona a estrutura do material escrito, a compreensão passou a ser considerada como um processo através do qual o leitor elabora um significado com vista à aprendizagem das ideias relevantes do texto, relacionando-as com as que já possui (Cooper, 1990).

Atendendo às "chaves" que o texto oferece, o leitor é capaz de activar os seus esquemas prévios para elaborar o significado do texto. O significado que o leitor elabora baseia-se na sua capacidade para seleccionar os sentidos relevantes do texto e os relacionar com os conhecimentos que possui.

Uma boa prova disso são os modelos interactivos propostos por alguns autores durante a década de oitenta, que consideraram, para além da estrutura do texto, os

aspectos construtivos do leitor (Van Dijk & Kintsch, 1983). Para esses autores a compreensão realiza-se em função da representação linguística (proposicional) e de um modelo mental (o conhecimento do mundo).

Através do Quadro nº 13, podemos aglutinar algumas estratégias/attitudes a ter em conta, quer por parte de quem lê (o leitor, neste caso o recluso), quer por parte do professor/formador, fundamentando-nos nas investigações de Solé (1998).



Quadro nº 13 – Estratégias a utilizar por formadores e formandos, em processo de compreensão leitora (Solé, 1998, p. 98)

Há, portanto, activação de saberes, acção e formação, uma tríade que se pode contemplar com o desenvolvimento de actividades de leitura: o recluso deve ter uma atitude crítica, perante um texto, confrontar a informação que dele recebe com a que possui ou vai adquirindo. A leitura e a escrita, em ambientes de reclusão, deverão surgir com forte cunho pessoal, criativo e formativo, sempre em estreita ligação com temas e assuntos do exterior, com recurso a livros, revistas, encontros, conferências ou outros tipos de materiais que ofereçam ao recluso algo de actual e sirvam, perante ele, de modelo a uma manifestação escrita e leitora que ultrapasse o usual, o rotineiro e o meramente académico.

2.9. A formação e a educação como pilares na reinserção do reluso

2.9.1. A educação nos nossos dias

A educação, a formação e o desenvolvimento, sendo processos de mudança global, não podem ser encarados, apenas, na perspectiva do crescimento económico e na criação de emprego, mas têm de ser entendidos numa perspectiva global, na relação sociocultural e relação comunitária, contribuindo para a identidade das comunidades. Na linha do que aqui expressamos, a Commission des Communautés Européennes (UNESCO, 1996) considera que

la question de l'emploi ne veut pas dire que l'éducation et la formation se réduiraient à une offre de qualifications. L'éducation et la formation ont pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeur communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie (p.4).

Vivemos tempos difíceis de globalização (Wallerstein, 2002) e tanto a educação como a formação são consideradas como os melhores recursos de que dispomos, nesta era do conhecimento, para enfrentarmos os desafios mundiais. Destas componentes do desenvolvimento depende a superação de desigualdades de oportunidades, que tanto afectam a dignidade do ser humano (Bourdieu, 1989).

Partindo das asserção de Stöer e Araújo (1991), que definem a educação como “um direito cultural e social e a formação e o ensino factores, entre outros, sustentadores da modernização e evolução de um país” (pp. 205-230), achamos ser de todo o interesse e necessidade que se invista nestas áreas, pilares do saber, saber-fazer e saber-ser.

A sociedade actual, a da qualidade, do conforto e bem-estar é também a sociedade da exclusão (tecnológica ou digital e social). Esta sociedade cognitiva ou do conhecimento, da aprendizagem, é reveladora dessas desigualdades, como constata a Commission des Communautés Européennes (UNESCO, 1996), quando diz que

il existe dès lors, un risque que la société Européenne se divise entre ceux qui peuvent interpréter, ceux qui ne peuvent qu'utiliser, et ceux qui sont

marginalisés dans une société qui les assiste: autrement dit, entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas (p.10).

A sociedade corre o risco de estar dividida entre os que detêm o conhecimento/saber e aqueles que o não conseguem atingir – os denominados infoexcluídos ou analfabetos funcionais. Os saberes não passam, no mundo de hoje, apenas pelo facto de se saber decifrar o que está escrito mas, sobretudo de compreender, interpretar e criticar o que está escrito, seja num livro, numa revista, num formulário, numa legenda de panfleto publicitário, num receita médica, num medicamento, num texto gráfico, numa notícia, etc.. É esse risco de exclusão que também preocupou os participantes na V Conferência Internacional de Educação e Adultos (UNESCO, 1998), quando se registou que “o desenvolvimento da novas tecnologias de informação e comunicação traz consigo novos riscos de exclusão social e ocupacional para grupos de indivíduos e, até para empresas, incapazes de se adaptarem a este contexto” (p.22).

A Escola é o meio privilegiado para o desenvolvimento de capacidades e valores permitindo às pessoas que a frequentam construir a sua própria identidade nos planos social e pessoal necessários ao desenvolvimento integral, permitindo também que a formação continue para lá do espaço escola (auto-formação, autodidactismo), ou seja, os eternos *lifelong learners*. Através da Internet, cursos de formação, leituras, trocas de ideias em conferências, Acções de formação, debates, associações culturais, os indivíduos deveriam ser ao mesmo tempo educadores e educandos, tal como preconiza Paulo Freire (1976), quando diz que "ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa a si próprio; todos nos educamos uns aos outros em comunhão com o mundo" (p.79).

2.9.2. Formar para a ética

Se entendermos a educação como um processo permanente e desenvolvido ao longo da vida, pelo qual se criam condições para que todos, sem excepção, cresçam e se desenvolvam em todos os seus estádios e capacidades de uma forma global, harmoniosa e equilibrada até à plena realização pessoal, então teremos o conceito de formação a cruzar-se com o de educação.

De acordo com Ribeiro Dias (1998), este conceito "quer enquanto actividade, quer enquanto resultado, caminha sempre de mãos dadas com a mudança que forma, deforma, informa, enforma, transforma todas as coisas" (p.59).

Acreditamos que, para os reclusos, essa formação/educação, tal como noutros contextos, deveria assentar nos "quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser" (Delors et al., 1996, pp.77-78).

Isto pode ser concretizado através do seguinte quadro (Quadro nº 14):

Formar/Educar ao nível do conhecimento ou da teoria.	Formar/Educar para conhecer.
Formar/Educar ao nível da prática ou da experiência.	Formar/Educar para Fazer.
Formar/Educar ao nível atitudinal e comportamental da exteriorização das realidades e (in)formações recebidas e interagidas.	Formar/Educar para ser e estar.
Formar/Educar ao nível da necessidade permanente de se manter actualizado, nos diversos contextos e ao longo de toda a vida (o poder reside no saber).	Formar/Educar para aprender a aprender e aprender a desaprender.

Quadro nº 14 – Quadro Sinóptico de formação/educação, segundo Delors et al. (1997, pp. 77-78)

Na sociedade da aprendizagem, necessitamos constantemente de confrontar e compreender a sua complexidade de forma crítica e criativa em que vamos todos os dias aprendendo umas competências e desaprendendo outras que deixam de estar actualizadas num constante enriquecimento humano (é o caso da ressocialização e da formação do recluso que, ao permanecer em prisão, deve repensar, reflectir e reaprender para que não volte a prevaricar), ao nível do conhecimento, do comportamento e da profissão. É, pois, necessário que qualquer indivíduo, esteja ou não em liberdade, perceba que os seus conhecimentos ficarão ultrapassados e desactualizados e que importa saber re-aprender e inserir outros. Há que valorizar a educação/formação permanente porque nela se privilegiam os vários contextos e espaços, assim como a educação/formação comunitária, que engloba a acção colectiva, a implicação, a participação e a intervenção em projectos, acções, necessidades, interesses, expectativas, aspirações e problemas, entendida como processo de "formação comunitária" (Freire, 1996).

2.10. A Educação/Formação de Adultos aplicada ao sistema prisional

Os interesses dos adultos têm de ser desenvolvidos e estimulados de acordo com o meio (contexto) em que estão inseridos, de forma a criar sinergias pessoais e comunitárias com vista a um desenvolvimento integrado e sustentado.

O objectivo principal da Educação/Formação de Adultos não é outro que não seja o acesso a todos a uma vida melhor pautada pelos valores éticos, cívicos, morais... de acordo com os princípios da civilização, dos direitos e deveres do homem, tendo em conta as dimensões humana, social, ambiental e cultural, aliadas à alfabetização das pessoas que, por qualquer motivo, não possuem as competências de leitura, escrita e cálculo.

Resumindo, os seus objectivos essenciais, são (Soares, 2003):

- alargar competências e responsabilidades;
- construir cidadãos responsáveis e com capacidade de participação, com vista a satisfazerem todas as dimensões da vida, perseguindo os objectivos duma sociedade plena e harmoniosa, porque justa, solidária, tolerante e pacífica (45-46).

De acordo com a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que teve lugar em Hamburgo, em 1997, subordinada ao título "Aprender em Idade Adulta: uma Chave para o Século XXI", surge um novo conceito para este tipo de formação e relacionada com

o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazer as suas necessidades e as da sociedade. A Educação de Adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1998, pp.15-16).

Perante tais pressupostos, esta formação dá lugar a um processo participativo, essencial em educação (Compbell & Burnay, 2001), assente no património, cultura, valores e experiências anteriores dos indivíduos, tendo em vista a capacidade de estes frequentarem capazmente os desafios do séc. XXI, já apelidado de tempo de esperança por excelência (Carneiro, 1996).

Mais recentemente, na Conferência Mundial de Educação, realizada em Dakar, no Senegal (UNESCO, 2000), estatuiu-se que uma nova educação/formação assenta num novo ciclo (do conhecimento e informação), centrada na "urgência de o desenvolvimento humano se inscrever no exercício e apelo à intercultura, à integração, à tolerância e à celebração das diferenças" (Trigo, 2000). Na sequência da abordagem que fizemos acerca da Educação/Formação de Adultos, surge o ensino/formação nos estabelecimentos prisionais. Essa implementação resulta da necessidade de conjugar, não só a alfabetização/escolarização dos reclusos, mas também propiciar o seu alargamento a toda a escolaridade obrigatória e secundária, paralelamente com uma formação extra-curricular, nomeadamente com ateliês, cursos de formação e oficinas de actividades laborais. A educação nas prisões terá de passar por transformações profundas, tal como acontece no ensino comum e regular (DEB, 1999). A ideia de instrução e criação de escolas nas instituições prisionais teve a sua origem associada à ideia de que o trabalho é um importante elemento de regeneração e de que "a ociosidade é mãe de todos os vícios e, nas cadeias, é ela a mais enérgica educadora de criminosos e a maior geradora de crimes" (Ministério da Justiça [MJ], 1901, p. 9). Esta perspectiva foi evoluindo e o trabalho foi sendo cada vez mais encarado como um instrumento de integração social.

Em 1979, o diploma legal "Execução de Medidas Privativas da Liberdade", publicado pelo Decreto-Lei nº 265/79, veio fomentar o ensino nos estabelecimentos prisionais, ao definir, no seu artigo 80º, que "devem ser organizados cursos de ensino que garantam a escolaridade obrigatória ao recluso, com aptidão, que não tenha obtido o respectivo diploma".

No sentido de concretizar esta medida, foi estabelecido, nesse mesmo ano, um protocolo (Despachos Conjuntos nº 211/79, de 18 de Junho, e nº 112 ME/83, de 17 de Outubro) entre os Ministérios da Justiça e da Educação com vista a assegurar a escolaridade básica de reclusos e a proporcionar-lhes "um ensino integrado no sistema educativo, de forma a garantir-lhes a possibilidade de continuarem a sua formação". Até 1983, o acordo limitava-se ao nível do ensino preparatório. Em Outubro desse ano, é

definido um novo protocolo (Despacho Conjunto nº 112 ME/83, de 17 de Outubro), que enuncia ter-se "reconhecido a conveniência de tornar o ensino nos estabelecimentos prisionais extensível ao curso secundário."

Em 1980, justificado pelo crescimento da população prisional e pela complexidade dos problemas, que obriga a maior coordenação e interacção das acções empreendidas no exterior dos estabelecimentos prisionais com vista à reintegração social dos reclusos, é criada, pelo Decreto-Lei nº 168/80, de 21 de Maio, a Direcção dos Serviços de Educação, Ensino e Serviço Social. Esta Direcção de Serviços tem poderes de intervenção no sector do serviço social e funções de coordenação nos sectores da educação e ensino. Resumidamente, entre outras, são estas as competências desta Direcção:

- "promover, coordenar e incentivar acções dos educadores";
- "promover, coordenar e incentivar acções destinadas à instrução dos reclusos";
- "colaborar na elaboração e actualização do plano individual de readaptação dos reclusos";
- "organizar, com a participação activa dos reclusos, actividades culturais recreativas e de educação física, a fim de manter ocupados os seus tempos livres";
- "promover conferências, colóquios e cursos especializados, de frequência facultativa, tendo em vista a aquisição de conhecimentos que facilitem a preparação para a liberdade";
- "manter os reclusos ao corrente dos acontecimentos relevantes para a comunidade, fomentando a leitura de jornais diários e de outras publicações e promovendo a elaboração de jornais de parede";
- "colaborar com os responsáveis pelo sector do trabalho na distribuição dos reclusos pelas actividades profissionais mais adequadas às suas aptidões e motivá-los para o trabalho";
- "organizar, manter e dinamizar bibliotecas para uso dos reclusos e funcionários" (pp. 98-100).

Não obstante a longa duração e aplicação com êxito deste e doutros normativos ao ensino na prisão, surge um outro despacho que vai introduzir algumas alterações ao já

existente, com a finalidade de corresponder ainda mais e melhor às necessidades educativas da população reclusa. Trata-se do Despacho Conjunto nº 451/99, dos Ministérios da Justiça e da Educação, que entrou em vigor no ano lectivo 2000/2001. Para isso, a oferta de ensino nestes estabelecimentos assenta num Projecto Educativo que "integrará planos curriculares, programas e regime de avaliação adoptados para o ensino recorrente, com os devidos ajustamentos, devendo ainda contemplar componentes de formação sociocultural, actividades extracurriculares, designadamente de natureza desportiva e de animação sociocultural".

Os professores serão recrutados do mesmo modo, mas dando-se prioridade a todos os que já leccionaram em estabelecimentos prisionais ou ensino de adultos, passando a existir a figura de "escola associada", aquela escola mais próxima do estabelecimento prisional e que irá colocar os professores, elaborar o Projecto Educativo com um coordenador pedagógico, destacado dessa escola; esse coordenador será o responsável por todo o trabalho de ensino e formação sócio-cultural, em articulação com o Director do estabelecimento prisional, técnicos de educação e professores.

No ponto 14 deste Despacho é mesmo mencionada a leccionação de cursos de língua e cultura portuguesas para reclusos de diferentes etnias e nacionalidades. O horário dos professores (ponto 5) terá uma redução de duas horas para o desenvolvimento de actividades de natureza extracurricular e animação sociocultural, bem como a participação em reuniões.

Pode-se concluir, como objectivo nuclear de todos estes normativos legais, que o Ministério da Justiça, em coordenação com o da Educação, consideram o ensino e a educação vectores essenciais da dignificação e reintegração dos reclusos. Dão, assim, cumprimento ao artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, de 14 de Outubro, que defende que "todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República".

2.11. Que currículo escolar na prisão?

Currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Apple, 1997; Ribeiro, 1990).

Currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

Em síntese, o grande problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses "todos" são cada vez mais diferentes (Roldão, 1999). Trata-se de pensar no binómio: o que é socialmente necessário e a concretização de cada escola. O primeiro elemento prende-se com as aprendizagens essenciais comuns, o *core curriculum*, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(eis) que o aluno deverá adquirir na escola.

O segundo é a realização no terreno que cada escola faz desse *core curriculum* seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais.

No que diz respeito à prisão, na linha de Quintas (2008), esse currículo já está determinado pelo Ensino Recorrente. No entanto, no essencial, o que está em jogo na adequação é de facto o "*role taking*", isto é, colocarmo-nos na posição do outro – o aprendente – compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afectivos, e investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma. O que se pretende, mais uma vez, com a adequação, é que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem a adquire e incorpora.

Em suma, antevemos para este contexto prisional dois tipos de "conteúdos curriculares": 1) *as competências cognitivas* – o conhecimento de todo o tipo de mecanismos que a ele dão acesso e permitem usá-lo e, por outro lado, 2) *as competências de convivência e colaboração social* indispensáveis ao equilíbrio da vida colectiva. A consecução destes dois tipos de aprendizagens determinará, cada vez mais, o sucesso dos indivíduos na vida pessoal e social ou a sua exclusão social com todos os custos que lhe estão associados.

De uma forma genérica, o Ensino Recorrente é uma modalidade especial de educação escolar, constituindo uma segunda oportunidade de formação para os que não usufruíram, na idade própria ou abandonaram precocemente, o Ensino Regular. Perspectiva uma nova "atitude de formação" (Quintas, 2008, p. 25) respeitando:

- a heterogeneidade cultural;
- a interacção homem-meio ambiente;
- aprender a aprender, implicando não só a apropriação de novos conhecimentos, como também a mudança de atitudes;
- visa sobretudo o "saber-fazer" e o "saber-ser" (pp. 28-34).

Os cursos do 1º Ciclo correspondem aos quatro primeiros anos de escolaridade e destinam-se a indivíduos que não possuem as bases de leitura, escrita e cálculo.

A estrutura curricular contempla uma única área, abrangendo os domínios do Português, Matemática e Mundo Actual, cujos conteúdos constam de programas referenciais. O domínio do Mundo Actual pretende ser a base geradora, interdisciplinar e transversal do curso, a partir do qual se deveria intervir na comunidade.

Este domínio está organizado de acordo com onze núcleos temáticos, ou seja, a partir dele dever-se-ia, após consulta dos interesses, expectativas, problemas e necessidades dos formando/educandos que podem escolher ente esses onze núcleos temáticos, ou outros, traçar o caminho educativo/formativo a percorrer. É assim chamado de domínio gerador, porque, com base no caminho traçado conjuntamente, seriam introduzidas as disciplinas de Português e Matemática e poder-se-ia até (caso se quisesse) intervir na comunidade.

Quanto à avaliação, esta pode ser contínua e final. A contínua tem um carácter global, é descritiva e qualitativa. A avaliação final destinar-se-á àqueles que a requeiram como auto-propostos. O 2º Ciclo tem a duração de um ano lectivo orientado por uma equipa de três formadores e tem como objectivos:

- . a apropriação de conhecimentos no âmbito das áreas curriculares definidas;
- . o reconhecimento da importância de cada um como agente transformador do meio, da sociedade e da cultura, considerando os valores humanos que devem orientar e dirigir essa transformação;
- . a aquisição da escolaridade obrigatória e de algumas competências profissionais.

Numa breve referência, gostaríamos de mencionar que a estrutura curricular do curso do 2º Ciclo nos estabelecimentos prisionais é a que consta do Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto, apresentando a seguinte distribuição (Quadro nº 15), de acordo com a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais [DGSP]:

DISCIPLINA/ÁREA	TEMPOS
Português	4 (2+1+1)
Língua Estrangeira	4 (2+1+1)
O Homem e o Ambiente	4 (2+1+1)
Matemática	3 (1+1+1)
Formação Complementar	2

Quadro nº 15 – Estrutura Curricular do Curso do 2º Ciclo da Educação de Adultos (1977, p. 23).

Note-se que as disciplinas de Português, a Matemática e a Língua Estrangeira detêm onze tempos dos dezassete totais. Cada disciplina tem o seu próprio professor. A área de "O Homem e o Ambiente" é leccionada por dois professores (os professores de Português e Matemática, contemplando as disciplinas de Ciências da Natureza, História e Estudos Sociais).

Por fim, a área de Formação Complementar, que é ministrada, simultaneamente, por três professores (os de Português, Matemática e Língua Estrangeira), onde são abordados assuntos como a alimentação, a saúde, a droga, o património, o ambiente, etc. No nosso entendimento, é essa a área disciplinar desformalizadora por excelência onde se vinculam e salvaguardam as finalidades da Educação de Adultos e a partir da qual se pode gerir a intercomunicabilidade disciplinar.

Dito de outro modo, ela é, ou pretende ser, o centro motor do currículo. A área de Formação Complementar suaviza as matérias, havendo lugar para o diálogo. Nesse sentido, recorreremos a uma diversidade de suportes: escritos, enciclopédias, vídeos, transparências, gravuras, que não só permitem a interacção verbal e a sua correcção, como a leitura do mundo.

A Estrutura curricular para o 3º Ciclo tem como finalidade proporcionar ao público que o frequenta, nas prisões, um conjunto de conhecimentos e competências que lhe permitam a criação de um sistema próprio de valores e o desempenho de papéis úteis. O curso tem um limite temporal médio de três anos e a duração depende, no entanto, dos ritmos de aprendizagem de cada formando.

Para a sua estrutura curricular (de disciplinas e áreas), foi adoptado o Sistema de Unidades Capitalizáveis, representando cada uma das unidades do programa de cada

disciplina ou área uma etapa de formação que importa capitalizar, por forma a progredir para a conclusão dessa área ou disciplina e, conseqüentemente, para a conclusão do 3º Ciclo. Após concluído o 9º ano de escolaridade, o aluno poderá frequentar o Secundário, se o estabelecimento prisional leccionar (Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto).

O domínio da Língua Portuguesa, transversal a todo o currículo de ensino em meio prisional, inserido nos conteúdos dessa disciplina, aponta para

a leitura é uma actividade de construção de sentido que exige a mobilização de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos e de capacidades intelectuais, afectivas e psicomotoras bem mais complexas do que a linear decifração de um código verbal. O bom leitor formula projectos de leitura consoante os objectivos e a natureza do texto. Por isso, deverão ser-lhe proporcionadas experiências diversificadas de leitura de modo a dar-lhe oportunidade de construir estratégias adequadas a cada situação (ME, 1977, p.13).

Procuramos centrar-nos no domínio da leitura, pois é esse, essencialmente, o núcleo do nosso estudo. Mas em qualquer ambiente escolar estão subjacentes os papéis sociais, valores, atitudes e tudo o que é transmitido de modo não intencional e formalmente pretendido (Trembley, Lemarquand & Vitaro, 2000).

Fica assim resumida a função central da educação nos programas destinados a reclusos em muitos sistemas prisionais, de acordo com o Projecto de Reforma Penal Internacional, intitulado "Dos Princípios à Prática" (Procuradoria-Geral da República [PGR], 1996), resultante das conclusões do IX Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes (realizado no Cairo, em Abril/Maio de 1995):

- a importância da educação para o desenvolvimento do indivíduo e da comunidade;
- o efeito humanizador da educação na vida prisional;
- o papel da educação na reinserção;
- as várias necessidades educativas da população prisional (p. 149).

É ainda reconhecida a importância de, no contexto da prisão, existirem professores com formação em Educação de Adultos e Educação Especial. Muitos reclusos tiveram, no passado, experiências ricas em delinquência e pobres em aprendizagens (Farrington, 1993 e 1996; Simonoff, Elander & Pickles, 2006), e necessitam de motivações especiais para (re)construírem a sua autoconfiança. A educação pode ser uma solução vital para uma auto-estima renovada e esperança num regresso positivo à sociedade.

A moderna Educação de Adultos não é, como alguns pensam, simplesmente um fornecimento de cursos pensados para preencher o tempo livre. É um serviço cujo currículo procura complementar e completar a educação inicial; encontrar pretensões dos adultos com necessidades em relação à literacia e capacidades básicas (Zwann, 1996); trabalhar com os desempregados; possibilitar oportunidades para a aprendizagem aberta; estabelecer centros de informação tecnológica; e fornecer uma informação educacional de elevada qualidade e serviço de orientação (Walkin, 1990).

O ensino no âmbito prisional irá sofrer alterações a partir do ano 2001 com a publicação do Despacho Conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro, que cria os cursos de Educação e Formação de Adultos [EFA], instituindo um novo currículo para aqueles que por motivos vários abandonaram ou não frequentaram a escolaridade básica. Alguns estabelecimentos prisionais aderem a esta iniciativa e até hoje estes currículos têm vindo a generalizar-se no ensino quer dentro quer fora das prisões.

Foi elaborado um Referencial de Competências-Chave, de nível básico, no âmbito da educação e formação de adultos, quer em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, quer em percursos formativos assentes em competências-chave (Alonso et al., 2001, 2002).

Os cursos EFA de nível básico estruturam-se em quatro áreas de competências-chave: Matemática para a Vida (MV), Linguagem e Comunicação (LC), Linguagem e Comunicação, em Língua Estrangeira (LCE), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE). A par destas áreas de competências-chave existe, ainda, o módulo Aprender com Autonomia (AA).

Os cursos EFA de nível secundário estruturam-se em três áreas de competências-chave: Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). A par destas áreas de competências-chave existe, ainda, a área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA).

Um curso EFA de tipo B1 confere o 1º ciclo, de nível B2 o 2º ciclo, de nível B3 o 3º ciclo e NS o nível secundário. Num breve quadro (Quadro nº 16), esquematizamos, resumidamente, as competências-chave para o Ensino Básico, ao nível da Linguagem e Comunicação, apenas por se relacionarem com o nosso estudo nas áreas da leitura e da escrita, competências essas que, na nossa opinião, estão em estreita ligação com aquilo que desejamos para o ambiente prisional.

B1	B2	B3
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e produzir discursos orais de pequena extensão e de dificuldade básica, em situações diversificadas. - Ler e interpretar informação em textos simples e significativos para o indivíduo. - Escrever documentos simples, diversificados, de acordo com objetivos específicos. - Compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e produzir discursos orais de média extensão e de complexidade crescente, em situações diversificadas. - Ler, com clareza, textos de média extensão e retirar deles informação pertinente. - Escrever documentos com objetivos específicos e informação diversificada, exposta com clareza e correção ortográfica. - Compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados, de complexidade média. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e produzir discursos orais com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas, adequadas à fluência e expressividade dos mesmos. - Ler com fluência, com fins recreativos e informativos. - Dominar com correção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos. - Compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados do quotidiano.

Quadro nº 16 – Competências na área de Linguagem e Comunicação nos três níveis do Ensino Básico, cursos EFA (quadro de elaboração própria, apoiado em Alonso et al., 2001, 2002).

Esta área do conhecimento destina-se a promover nos alunos-formandos competências em leitura, escrita e conhecimento dos aspectos civilizacionais que se desejam para a autêntica compreensão do mundo e de outros aspectos do conhecimento, concretizando-se a sua adequada inserção na sociedade civil.

Apresentamos, ainda, de uma forma resumida (Quadro nº 17), algumas das actividades sugeridas pelo referencial de competências-chave, ao nível do Ensino Básico, ou seja, aquelas que achamos mais pertinentes para os reclusos em formação e que respondem a algumas das suas dificuldades, como segue:

B1	B2	B3
<ul style="list-style-type: none"> - Pequenos relatos de experiências, de ordem pessoal ou profissional. - Conto e reconto de histórias tradicionais. - Descrição de pessoas, objectos e imagens. - Participação em diálogos (pedidos de informação, reclamações...). - Explicação de uma actividade, serviço, de acordo com o interlocutor. - Discussões colectivas. - Identificação das diferentes partes de um formulário ou impresso. - Simulação de uma ida a um serviço público. - Pesquisa de informação em dicionários e enciclopédias. - Redacção de cartas (<i>e-mails</i>) a familiares, anúncios, notícias... - Interpretação de símbolos e ícones em cartazes, anúncios, páginas <i>web</i>... (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação: descrição física e psicológica de personagens, paisagens, objectos... - Emissão de opiniões sobre entrevistas, exposições, discussões e debates orais (ou gravados). - Simulação de situações formais e informais de conversação. - Apreciação de um discurso. - Exposição sobre um tema de interesse pessoal e/ou social. - Debate informal sobre dilemas sociais. - Identificação de expressões utilizadas em diferentes documentos funcionais. - Análise de textos narrativos (resumo, levantamento de descrições, figuras de estilo...). - Representação esquemática da lógica dos textos. - Preenchimento de formulários diversos. - Planificação de viagens. - Transformação de um tipo de texto noutra tipo. - Elaboração de cartazes alusivos ao Tema de Vida (ou outro). (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Emissão de opiniões sobre entrevistas, exposições... - Leitura em voz alta de textos de géneros diversos. - Debates planeados sobre temas de interesse social, envolvendo todo o grupo de formação. - Recriação de textos a partir de um título ou parágrafo. - Transformação de metáforas em paráfrases e vice-versa. - Análise de textos com características argumentativas, apresentando as opiniões, as incoerências... - Resumo de textos, de acordo com a sua lógica e sequencialização de ideias. - Construção de textos a partir de um conjunto de articuladores do discurso. - Elaboração de páginas de Diário (pessoal, de "bordo"...). - Recriação teatralizada de uma cena. - Organização de exposições alusivas ao Tema de Vida, utilizando vários tipos de suportes. (...)

Quadro nº 17 – Sugestões de actividades a desenvolver em Linguagem e Comunicação (quadro de elaboração própria, apoiado em Alonso et al., 2001, 2002).

A literacia e a influência da linguagem na aprendizagem têm sido objecto de um grande número de estudos, de que são referência investigadores como Bernstein, Chomsky, Douglas, Labov e Skinner, cujos estudos focalizam a aquisição da linguagem; os efeitos da classe social no desenvolvimento linguístico; os efeitos da vida escolar e familiar na linguagem e na aprendizagem; a aquisição, por imitação ou inatismo, da capacidade para aprender, etc..

Especificamente, Basil Bernstein (1971) refere-se a dois principais códigos linguísticos: o código elaborado e o código restrito. O código elaborado é o código linguístico da classe média e é descrito como "universalista" ou "não-específico", enquanto o código restrito é usado pelas classes trabalhadoras e é "particularista" ou de "contexto limitado". Este sociólogo põe ênfase no facto de que, enquanto os falantes de código restrito podem usar o código elaborado de vez em quando, tais ocasiões serão pouco frequentes durante a socialização dentro da família.

Diz ainda esse autor que os modelos do discurso são influenciados pela posição da pessoa na estrutura social. O código restrito é caracterizado pelo uso de frases curtas, simples e não planeadas. Isto limita a extensão da expressão. Por outro lado, o código elaborado permite aos falantes da classe média tornar claro os seus significados pretendidos. A posse de um alargado número de palavras alternativas facilita a elaboração de frases.

A linguagem do professor, enquanto facilmente compreendida por aqueles que se encontrem familiarizados com este código, não é claramente compreendida por aqueles que utilizam um código de linguagem restrito. O perigo reside no facto de que muito do que é dito passa simplesmente pelas cabeças dos ouvintes. Consequentemente, se a linguagem não é compreendida, então o conceito pretendido não será interiorizado e os níveis de abstracção ficarão para além da sua capacidade.

É isto o que se passa no meio prisional, onde há uma sociedade fortemente heterogénea, envolvendo etnias, grupos, culturas, crenças, diferenças sociais e escolares, que dificultam qualquer programa sociocultural, que o professor, ou mesmo um técnico de educação, pretendam implementar. Sem haver comunicação e linguagem correcta e perceptível, a leitura, a escrita ou outro domínio que se queira desenvolver, não conseguem o seu total êxito.

Assim, há que conhecer primeiro todas essas barreiras, conhecer a "biografia" do aluno-recluso e só depois programar, negociar e iniciar as tarefas, que devem ser sempre, de preferência, de índole grupal, sendo a leitura uma dessas vias de recuperação.

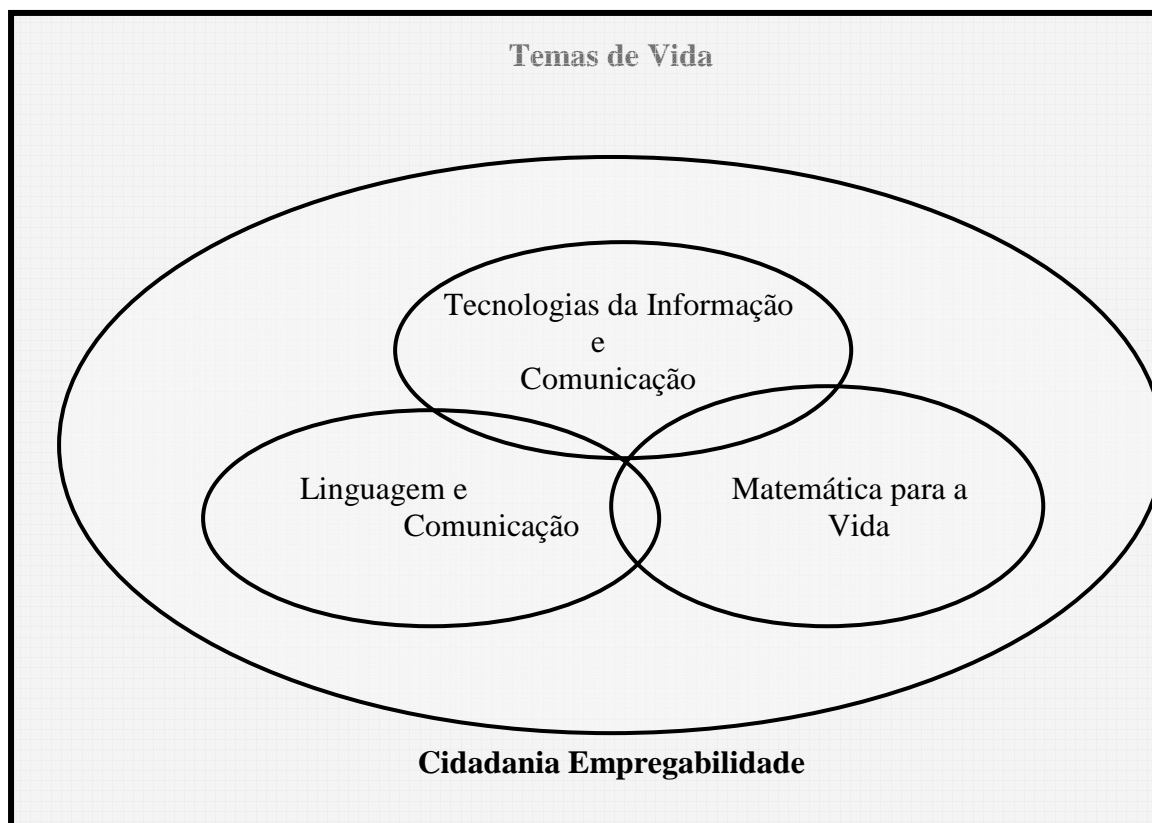
2.12. A Educação de Adultos e o mundo em transformação

A perspectiva de educação/formação permanente e comunitária em que nos enquadrámos, para indivíduos que se encontram dentro e fora dos muros da prisão, deve-se desenvolver num contexto de reconhecimento e certificação de saberes e competências que nunca poderá ser encarado como algo adquirido para toda a vida. Esses saberes e competências deverão ser, essencialmente, por parte dos reclusos, uma motivação para o início de uma nova caminhada que começa dentro dos muros da reclusão e que a partir do momento em que os deixam e atingem a sua liberdade, os possam pôr em prática com a restante comunidade.

Concordamos com Ávila (2008), no seu trabalho sobre literacia adulta, quando afirma que a literacia é “a capacidade operativa e interpretativa, passível de ser usada transcontextualmente” (p.334) e conclui que “a sociedade do conhecimento implica, cada vez mais, competências de literacia generalizadas, fundamentais para todos os indivíduos e por referência a diferentes dimensões do social” (p. 334), afirmações estas que se ajustam de forma adequada e significativa ao que se pretende para a transformação das habilidades literácitas dos nossos reclusos no século XXI.

Importa conhecer as potencialidades pelo recluso, assim como as suas limitações e lacunas, permitindo o seu posicionamento correcto do percurso educativo/formativo, evitando a repetição de aprendizagens e a consequente desmotivação – o que, por sua vez, ajudará a construir novos saberes e novas competências.

Mediante este enquadramento, Alonso et al. (2000), produziram um conjunto de referenciais de competências-chave para uma eficaz Educação/Formação de Adultos baseado em quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências consideradas importantes e imprescindíveis para a educação/formação, o exercício da cidadania e empregabilidade do indivíduo na Sociedade do Conhecimento, da Informação e da Globalização, na qual estamos inseridos. A figura representada no Quadro nº 18 mostra e define essas áreas, bem como o entendimento sobre a sua transversalidade e transferibilidade.



Quadro nº 18 - Referencial de competências-chave para a Educação/Formação de Adultos. In Silvestre (2000, p. 166).

Em suma, partindo de todas estas competências e saberes, em interdependência e interdisciplinaridade, a inovação permanente e ao longo da vida será uma realidade já preconizada no ponto 3 da Conferência Mundial de Educação, realizada em Dakar, em 2000: "une éducation [formation] qui s'attache à exploiter les talents et le potentiel de chaque personne et à développer la personnalité des apprenants, afin de leur permettre de mener une vie meilleure et de transformer la société dans laquelle ils vivent" (UNESCO, 2000).

2.13. A educação e a formação: fundamentos para a competência

A ideia do homem enquanto ser passível de educar e formar (Canário, 1999) e ser constantemente insatisfeito, obriga-o a um esforço contínuo, global e permanente de elaboração de um saber em constante mutação. Partindo da constatação de que a formação/educação é um processo global e sequencial de crescimento e desenvolvimento do ser humano (porque é feito com todos os homens e para todos os homens), constitui

um factor de *empowerment* pessoal, na medida em que as pessoas poderão ser educadas/formadas num respeito pela intermulticulturalidade dos povos, na descoberta das suas potencialidades, no permitir dar confiança e autonomia a si próprio.

Este *poder* (*empowerment* – sinónimo desta competência, desta capacidade, desta habilidade) para ser capaz de superar, criar e transformar a sua vida, consciente e livre, provocando, promovendo, encarando e enfrentando a comunidade e o mundo, ou seja, ser autónomo, permite-lhe participar e intervir activa e autonomamente nele, interagindo com ele. Esse *poder*, essa capacidade aliada à formação/educação, estimula qualquer indivíduo a enfrentar, a discutir dilemas, valores, normas, opiniões e a procurar soluções para um desempenho ou *performance* orientada para a representação democrática. Esta conscientização e promoção da capacidade crítica e reflexiva (Freire, 1986) permitem um aumento de capacidade de participação e mudança de mentalidades e provoca acções de auto-responsabilização (aceitando a consequência dos seus actos, principalmente para pessoas que cometeram crimes ou praticaram algo ilícito e, por isso se encontram em reclusão).

É ampla a gama de possibilidades e actividades da educação/formação que visam dar *poder*, *capacidade*, *competência* aos intervenientes, envolvendo-os na participação activa de forma a tomarem consciência das potencialidades e limitações, processo que conduzirá a parcerias e protocolos para o constante envolvimento nas suas comunidades. Esta perspectiva de formação que defendemos é a de desencadear acções colectivas, integrando o indivíduo na sociedade, caracterizada por qualidades pessoais e consequentemente comunitárias, como preconizam Melo, Matos e Silva (1998):

- um sentido de responsabilização e dever relativamente ao ambiente, às outras pessoas e ao futuro daquele e destas;
- a vontade, conhecimentos e competências para traduzir estas responsabilidades, tanto na vida privada como no espaço público;
- a aptidão para responder de forma positiva à mudança e à incerteza;
- a capacidade para observar as articulações entre acções individuais e colectivas, acontecimentos exteriores, tanto no espaço como no tempo;
- uma perspectiva interdisciplinar e holística;
- uma atitude saudavelmente crítica, combinada com a capacidade e liberdade de observar, experimentar, inventar e criar;

- um equilíbrio entre racionalidade e sentimento e entre inteligência e intuição;
- um sentimento de auto-confiança associado ao respeito e solidariedade para com as outras pessoas e as outras culturas (pp. 23-30).

O principal objectivo pedagógico será formar/educar "cidadãos plenos e activos, com forte consciência ética relativamente à humanidade e à biosfera no seu conjunto, e com vontade e capacidade para intervir na melhoria da condição humana e do ambiente na escala territorial que lhe parecer mais propícia" (Melo et al. 1998, pp.33-34).

De entre os muitos aspectos considerados necessários para a mudança, destacam-se: a preocupação pelo ambiente, o conhecimento a todos os níveis, a capacidade de responder à incerteza, o sentimento de equilíbrio entre inteligência e sentimento, o respeito pela maneira de pensar e de agir do outro, a solidariedade, a criatividade e racionalidade. Isto porque devemos partir sempre do pressuposto de que somos humanos e, como tal, a educação/formação do homem deverá ser entendida como algo que contribui para o conhecimento do outro e do mundo que o rodeia, das diferentes culturas, valores e princípios humanos.

Estas ideias terão de ser transpostas para o adulto-recluso, aquele indivíduo que perdeu a liberdade temporariamente, relegado para um espaço onde tudo é controlado, com serviços de várias vertentes (tarefas diárias, ensino, momentos de convívio, momentos de solidão, de debate, de televisão, de jogo, etc.).

O seu espaço será um ambiente onde esses aspectos estejam relacionados com a mudança de mentalidades e os comportamentos, numa perspectiva de *empowerment*, na medida em que urge que o recluso adquira competências, habilidades, formação que lhe permitam mudar o seu modo de agir e pensar, reflectir no seu papel como cidadão do mundo, munido de um *background* que o possa inserir numa comunidade exterior competitiva, individualista e global.

2.14. A educação/formação do século XXI, no âmbito prisional

Considerando que o futuro está sempre em construção, seja qual for o contexto de aprendizagem ou formação, o ambiente prisional não pode fugir às suas responsabilidades na reinserção e reeducação dos indivíduos que aí vivem e "convivem", que aí constituem

uma comunidade. É necessário que estes preparem de forma positiva o seu presente nessa instituição, apoiados por pessoal responsável e bem formado (Gonçalves & Vieira, 2005; De Waele & Depreeuwe, 1985), assegurando, para o futuro, uma alteração da sua conduta social, tornando-a livre, consciente, solidária, dentro do cumprimento da lei e das regras que contribuem para o bem-estar da sociedade em que se inserem e do mundo a que pertencem.

De acordo com estes ideais, podemos aqui introduzir a expressão inglesa "*participatory practices*" resultante de trabalhos levados a efeito em vários ambientes de formação, incluindo instituições penais, programas desenvolvidos em comunidades específicas de ensino e formação, em lugares de trabalho, hospitais, centros de terceira idade, etc.. O termo "*participatory practices*" refere-se à educação e à administração, ou a ambas as áreas. "*Participatory education*" será a "educação participada", um esforço colectivo de participantes empenhados na construção de uma sociedade justa, através de uma transformação individual e sócio-económica e das relações de poder.

As origens da educação participada "*participatory education*" baseiam-se nas ideias e princípios de uma abordagem ou modelo de ensino desenvolvido por Paulo Freire. Este modelo, aplicado sobretudo na América Latina, tem como objectivo a promoção da literacia, ajudando a educar as pessoas sensibilizando-as para temas e âmbitos como: cuidados de saúde, agricultura, eleições, condições de trabalho. Com o intuito de construção de uma sociedade nova, justa e mais humana, esta perspectiva envolve os indivíduos num processo dialéctico e colectivo de partilha, análise e acção.

Os termos *participatory practice* e *participatory education* apareceram nos anos oitenta. A noção de *práticas participadas* relaciona-se essencialmente com a Educação de Adultos. Sauv  (1987) definiu a *participatory education* como sendo

a learning/teaching process wherein all participants are involved in and committed to defining their own learning needs and wants, working out an approach to addressing them and evaluating that process as they live out off and into in, all within a context of making life better for themselves and those around them (p.19).

Esta autora acentuou o papel da *praxis* como um processo dialéctico entre pensamento (teoria) e acção (prática). A educação participada baseia-se, em primeiro

lugar, no profundo respeito pelo espírito humano e pela sua capacidade em vencer todos os fracassos, desafios e mágoas do passado. O espírito humanista reside em cada pessoa, por mais martirizada que ela seja. Essa educação está baseada na esperança e fé – aqueles dois princípios que servem para nos erguerem do lixo das nossas vidas e nos iluminam, sem olharmos para trás. A esperança é a energia que nos faz caminhar até à inovação; a fé é a energia que nos mantém ou segura quando o desespero nos ameaça. A fé entra onde o conhecimento acaba. A esperança emerge da fé quando menos esperamos. O respeito, a esperança e a fé são as três pedras basilares desse processo.

Várias experiências (Bhabha, 1994 & 1990; Hamilton & Barton, 2000), envolvendo a produção das histórias dos próprios educandos, mediante fotografias suas ou da família, mostram como quebrar o silêncio e tornar visível o que até dado momento não o era. Os educandos sujeitos a tal processo colocaram toda a sua energia nesses momentos, ao reconhecerem-se nas suas próprias "histórias de vida". As fotografias e a produção de histórias a partir de álbuns de família podem ser instrumentos neste processo, levando a reflectir sobre o passado, a vê-lo como um espelho, ao enquadramento da presença no mundo como uma janela.

Como educadores, precisamos de conhecer a importância das narrativas pessoais, que são muitas vezes problemas sociais. Isto significa que as pessoas adultas, e neste caso as pessoas em meio prisional, necessitam de desenvolver um conhecimento básico mais forte em pedagogia e teoria crítica. Não será aceitável subestimar a importância e os benefícios do gastar tempo a discutir ideias. O diálogo tem de ser sempre encorajado e apoiado (Vargas, 2006).

Na obra elaborada por Campbell e Burnaby (2001), é-nos dado a conhecer que no Canadá, Estados Unidos, alguns países da Ásia e da América Latina, se implementaram programas participados entre prisões e o mundo exterior, através de trabalhos de imprensa. Consistiram tais trabalhos na produção de jornais realizados por reclusos e destinados a circulação interna e externa. A princípio esta actividade foi apoiada pelos directores das prisões. Mas a relação entre editores e administradores, não sendo a melhor, levou a que o entusiasmo se esfriasse,

Mesmo assim, o empenhamento dos reclusos nesta prática vocacional levou à publicação de artigos que desencadearam programas e obtiveram a concordância das autoridades. Com o passar do tempo, os reclusos começaram a elaborar os seus próprios artigos sobre a prisão e até sobre acontecimentos políticos.

Numa perspectiva de investigação, essas pesquisas (Campbell & Burnaby, 2001) apareceram em jornais académicos, que chegaram até à investigação universitária. Alguns educadores e reclusos recorreram a jornais para proporcionar um fórum que desenvolvesse, em conjunto, investigações realizadas na área da política, da experiência criminal e da justiça social.

Ainda outro exemplo de educação participada, inserida na pedagogia das “comunidades de prática” e relatada por Lave e Wenger (1991) vem da prisão de Norfolk, onde surgiu a ideia de aulas sobre Direito. Uma turma de Ensino Básico investigou a jurisdição dos tribunais americanos e como ler e fazer pesquisa em Direito. Uma turma mais avançada ensinou os estudantes a preparar acções legais, a aceder e a extrair informações sobre livros de leis e a preparar e a saber servir-se de documentos de tribunal. Os estudantes foram convidados a frequentar as aulas, a discutirem leituras e a fazerem testes orais e escritos. Por sua vez, alunos universitários participaram em programas educativos na prisão. Assim, os cursos desses estudantes universitários eram complementados com esse tipo de estágio para conclusão do curso. Desta forma, instituiu-se uma troca de serviços: reclusos aprendem com pessoas exteriores ao sistema e estes com aqueles, relacionando-se e partilhando realidades distintas. Esta e outras experiências fazem parte da obra de Lave e Wenger (1991) “Situated learning: legitimate peripheral participation”.

No nosso sistema prisional também vão acontecendo experiências enriquecedoras com os reclusos e pessoas ou instituições exteriores aos muros da prisão. É o que acontece com Acções de Formação, Cursos Profissionais, Trabalho Comunitário e Actividades de Artes Visuais e Tecnológicas. No entanto, muito mais se poderia fazer ao nível do conhecimento necessário ao exercício da cidadania. Para isso, na nossa opinião, técnicos, alunos de instituições ligadas ao mercado de trabalho, à Universidade, à Saúde, às Câmaras Municipais, ao Direito... poderiam promover programas que dessem algo para a formação global, humana, ética e estética do recluso, de acordo com sugestões dos próprios reclusos ou dos seus educadores/formadores, dentro da prisão. Só através dessa interacção, dessa constante negociação mediante interesses e expectativas se poderá pôr em acção, tal como noutros países, a *participatory education*.

Pretendemos, no âmbito da educação/formação em contexto prisional para o século XXI, uma acção que contribua para a democratização, autonomização,

conscientização, emancipação do recluso, numa perspectiva de abertura intelectual e afectiva do indivíduo aos outros e ao mundo.

2.15. A alfabetização: um caminho para a leitura da realidade

O ensino e a aprendizagem têm carácter de diálogo e as actividades dialógicas dependem do grau de consciência que se tenha de si próprio, atitude a que Freire chama "conscientização". Esta "consciência crítica" está sustentada por uma sólida concepção filosófica da linguagem e é inspirada no tipo de respeito pelo ser humano, despojado de sentimentalismo, o que só pode garantir uma forte mentalidade filosófica.

Segundo esse autor, o acto de aprender a ler e escrever tem de partir de uma profunda compreensão do acto de ler a realidade, algo que os seres humanos fazem antes de ler palavras (Freire, 1972b). Historicamente, os seres humanos transformaram a realidade, em primeiro lugar, e só depois a colocaram por escrito.

Na nossa perspectiva, a alfabetização não se entende apenas como uma capacidade técnica que se deve adquirir, mas como o *cimento* necessário de uma actividade cultural que conduz à liberdade, como um aspecto central do que consideramos ser cidadão auto e socialmente responsável. A linguagem é verdadeira matéria-prima da cultura e constitui um elo de ligação de leitura, de compreensão e transformação entre o indivíduo e a sociedade. No fundo, a alfabetização objectiva a interacção, que constitui a relação dialéctica entre as subjectividades humanas e a realidade objectiva.

Aronowitz (1989), ao querer definir estar-se "funcionalmente alfabetizado", afirma que, tal como dizem Freire e Macedo (1989)

o verdadeiro termo em questão para o que está (funcionalmente alfabetizado) reside em se são capazes de descodificar as mensagens dos meios de cultura, se podem contradizer as interpretações oficiais da realidade social, económica e política; se se sentem em condições de efectuar avaliações, críticas dos acontecimentos, ou mesmo, de intervirem em si mesmos. Se entendermos a alfabetização como a capacidade individual ou grupal, de se situar historicamente, e de se ver como agente social em condições de debater o seu futuro colectivo até ao obstáculo principal à alfabetização reside na impressionante privatização e pessimismo que chegou a invadir a vida pública (p.36).

Numa situação de aprendizagem, o conhecimento, os saberes não devem ser provenientes só do educador, mas também dos significados que os educandos levam para as aulas, com todas as suas diferenças culturais e sociais, como parte da produção de conhecimento e a construção de identidades pessoais e sociais. É essencial uma noção de conhecimento (Freire, 1972b) que surja da interacção entre os sujeitos da formação, o processo de escrita, de fala, o debate, o contexto (a sociedade, o mundo). Este tipo de conhecimento está fundamentalmente relacionado com a experiência dos alunos, e toma como ponto de partida os problemas e as necessidades dos próprios alunos. Daí que ler não consista unicamente em descodificar a palavra ou a linguagem escrita; é, sim, um acto precedido por (e interligado com) o conhecimento da realidade. A linguagem e a realidade estão interligadas dinamicamente. A compreensão que se alcança através da leitura crítica de um texto implica perceber a relação que existe entre texto e contexto.

E sobre Alfabetização e Educação de Adultos, concordamos com Freire e Macedo (1989), quando dizem que

a alfabetização e a educação, em geral, são expressões culturais. Não é possível levar a cabo tarefas de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação em si é uma dimensão da cultura. A educação é um acto de conhecimento (que não deve ser aqui entendido como restringido a um único objecto específico) por parte do próprio sujeito que conhece. A educação deve tomar a cultura que a explica como objecto de uma curiosa compreensão, como se utilizasse a educação para se autoquestionar (p.68).

Assim, a alfabetização e a educação são parâmetros essenciais para o modelo cultural com vista ao conhecimento, ao saber constituído, numa dialogia entre o saber do próprio educando, as suas expectativas, as suas dificuldades e as necessidades do mundo que o rodeiam. A leitura, considerada sempre numa perspectiva holística, será a base de uma verdadeira literacia se a sua *mecanização* e a compreensão que lhe subjaz estiverem consolidadas e enriquecidas com as vivências do indivíduo (Freire & Macedo, 1989).

Em suma, importa considerar a leitura em ambiente prisional, pelo seu interesse, a sua importância, a sua essencialidade na formação e alfabetização, e estas pelo seu contributo para desenvolver a capacidade de ler, logo de pensar, e assim de ver. Como

destaca alguém ligado ao meio das prisões (Strecht, 2004) ao referir-se ao acto da leitura reconhece que

ler obriga cada um a ter um encontro consigo próprio, no tempo em que voluntariamente ou pela mão de outrem, se entrega a um silêncio que mais não é que o preenchimento da sua forma de sentir e, depois, pensar, através das emoções que é escrita de outro lhe revela e desenvolve. Ler é, por isso mesmo, um acto único de cada um a entrar em contacto com partes muito profundas de si próprio e disso encontrar eco ou amplidão e assim, no fundo, crescer, e fazê-lo de uma forma frequentemente mais aberta, crítica, amorosa ou humorística na relação consigo e com tudo que o rodeia (p.8).

A leitura será para o recluso uma fonte de auto-conhecimento, de interactividade, de profunda reflexão, de crítica do mundo, de humor e de entretenimento, podendo motivar quem o rodeia e desenvolver capacidades de relação com os demais.

2.16. A relação entre conhecimento, diálogo e humanização da sociedade

Paulo Freire adopta uma abordagem dialéctica em relação ao conhecimento do mundo (1974a). Esta adopção tem um duplo significado. Por um lado, Freire concebe uma relação dinâmica e criativa entre a consciência e o mundo. Pensar de forma dialéctica é, para Freire, equivalente a pensar de forma crítica: isso significa estar constantemente aberto a questões mais complexas e à possibilidade – à probabilidade – de conceitos vulgares serem revistos, repudiados ou contrariados.

Conhecer implica necessariamente transformar. Conhecer envolve a procura da razão da existência de um objecto ou facto. O conhecimento é necessariamente incompleto: o conhecimento está sempre em transformação, ou seja: se o acto de conhecer tem historicidade, então o conhecimento de hoje acerca de algo não é necessariamente o mesmo amanhã (Freire & Macedo, 1989). Conhecer é um permanente processo de descoberta – de procura, investigação, questionamento, indagação. Conhecer não é ter alcançado o destino pré-determinado; é, sim, uma forma de viajar, uma forma de estar e interagir com o mundo (através do diálogo com os outros). Conhecer requer uma curiosa e atenta atitude de interacção com a realidade social (Freire, 1974a).

No que diz respeito ao conceito de conhecimento, Freire (1997) explica que é algo que “eu conheço de corpo inteiro, com sentimentos, com paixão e também com a razão” (p.30). Conhecer envolve o homem total. Não é só o elemento cognitivo. Na sua maneira de ver, todos os homens e mulheres são intelectuais, já que cada pessoa interpreta constantemente e atribui significado ao mundo, segundo a sua perspectiva. As origens do conhecimento não remontam, de forma alguma, a algo divino mas aos contributos quotidianos de transformação da actividade humana. Conhecer não é estabelecer uma "coleção" de pensamentos filosóficos, mas surge através de uma acção reflectida da realidade social. O caminho para o conhecimento não se funda numa forma de actividade abstracta, interior e individual, mas sim uma relação activa e comunicativa com os outros.

A leitura implica, essencialmente, o compromisso com os textos, o que não é admissível apenas numa perspectiva de captação superficial de conteúdos (Roberts, 1998). Requer espírito crítico, disciplina, ou antes, auto-disciplina, e muito trabalho. Neste processo, podemos deparar-nos com dor, prazer, vitória, derrota, dúvida e felicidade.

2.17. Literacia adulta para uma cultura social

Freire (1974b) definiu cultura como "algo que contempla o envolvimento dos indivíduos, a sua participação em apreender o objecto de estudo e incorporá-los nos seus esquemas cognitivos para, depois, os colocar em prática" (p. 65). Nessa base, quanto mais se der ao aluno/formando, quanto mais variedade de situações de leitura do mundo se puser à sua disposição, maior será a sua visão da sociedade e a reflexão a desenvolver acerca desses assuntos, interagindo com outras ideias e atitudes.

A partir dessa participação, tão significativa quanto possível, está fundada a verdadeira literacia, como processo para alcançar o real entendimento do mundo. Como também refere Freire (1976):

literacy makes sense only in these terms, as the consequence of men's beginning to reflect about their own capacity for reflection, about the world, about their position in the world, about the encounter of consciousness – about literacy itself, which thereby ceases to be something external and becomes a part of them, comes as a creation from within them (p.81).

O propósito do diálogo num programa em literacia não é só facilitar a aquisição das competências em leitura e escrita, mas também promover compreensão crítica e integração/transformação dos participantes no mundo social. Saber ler e aprender implica uma relação entre duas ou mais pessoas. É inconcebível dizer-se que se é ou se tornou letrado sozinho. Isto porque a linguagem é necessariamente social e partilhada. O diálogo entre seres humanos não é a única possibilidade para isso. Também a relação dialógica com os textos abre essa possibilidade. É que a criação de sentido, através da leitura, não é inteiramente um produto da interpretação do leitor, nem algo existente de forma transparente e directa no texto. Ou seja: o significado emerge de um complexo processo de negociação ou composição entre o leitor e a leitura, o que passa pela escrita.

A literacia, com o alcance formativo que lhe subjaz, é um direito de todos os seres humanos, como verdadeiros seres humanos, seres letrados. Através dos textos e da sua leitura (interpretar, reflectir, interrogar, teorizar, investigar, explorar, aprofundar, questionar...) e (re)escrita (influenciar e transformar dialogicamente), as pessoas humanizam-se.

Para a aquisição de conhecimento, saberes e competências necessárias ao mundo em que os indivíduos têm de viver, a literacia, ou os programas definidos para pessoas com poucas competências em leitura e escrita, não podem ser meramente um conjunto de habilidades técnicas a adquirir, mas a disponibilização de fundamentos para uma acção cultural que os possa libertar da ignorância do mundo, da "escuridão" de valores e atitudes, fazendo delas pessoas auto e socialmente constituídas. Reflectir (lendo) e transformar (escrevendo ou reescrevendo) são, realmente, características indissociáveis da humanidade.

A literacia é humanizadora na medida em que se torna crítica, dialógica e prática. Todos os seres humanos são leitores e escritores do mundo (embora alguns possam ser mais críticos do que outros, e todos possam ser sempre mais críticos do que antes foram...). Assim, podemos falar de literacia, tal como Freire (1976), não de uma simples colecção de habilidades, mas antes de 'literacias', enquanto práticas sociais complexas.

2.18. Um olhar crítico sobre a literacia mundial

O mundo contemporâneo é profundamente marcado pelo impacto das ciências e tecnologias. Expressões como "sociedade do conhecimento" ou "sociedade baseada no

conhecimento", ou mesmo "infoexclusão", são termos que exprimem a condição do mundo contemporâneo, globalizado, diferenciado e desigual, no que respeita ao conhecimento.

Apesar de verificarmos a expansão extraordinária de utilizadores da Internet, passando de 20 milhões em 1996 para 3000 milhões em 2000, teremos de concluir que 95% da humanidade não acede aos novos meios tecnológicos, e mesmo que a diferença se tenha reduzido nos últimos quatro anos, mais de 90% dos cidadãos continuam infoexcluídos (todos aqueles que não conseguem aceder e utilizar os meios de informáticos, devido a problemas económicos e de conhecimento). Daí que a chamada infoexclusão se torne uma barreira na vida social, ficando-se limitado, até impedido de acesso a determinados bens: emprego, saúde, educação, etc.. (Castells, 2001).

Para que a verdadeira literacia que pretendemos para os reclusos não fique incompleta, advogamos que a sua preparação no espaço-prisão não seja apenas confinada ao desenvolvimento da leitura e escrita, mas, concomitantemente, se utilizem as novas tecnologias de informação, servindo isso de meio de acesso à informação e, numa fase posterior, à produção de conhecimento. A nossa intenção é sempre proporcionar ao recluso todos os meios de acesso à cultura nos moldes mais aproximados possível àquilo que os espera no mundo exterior.

2.18.1. A família – agência de literacia

Se uma comunidade adulta estiver suficientemente alfabetizada (literal, funcional e tecnologicamente), se estiver informada e for capaz de, por si só, emitir juízos de valor e opinião sobre a realidade, o seu desenvolvimento encontrar-se-á facilitado.

Ao termos pais/encarregados de educação (não esquecendo que os reclusos também são pais ou virão a sê-lo, ou até mesmo com responsabilidades familiares e aí não ser apenas objectivo fulcral a formação do recluso para si próprio, mas que seja também formação que lhe permite ser um educador, um orientador na vida familiar) capazes, também, em princípio, os filhos serão pessoas capazes em todas as dimensões: educativa, pessoal, social, ética e moral.

De acordo com Sequeira (2002) referindo-se a um plano de emergência para a Língua Portuguesa, afirma que "os pais devem constituir grupos de literacia na família, promover programas de interacção entre famílias sobre o uso da literacia em casa e na

comunidade, apontando estratégias de desenvolvimento da leitura e da escrita, ajudando assim os seus filhos" (p. 59).

A socialização familiar e o relacionamento precoce com o imaginário e a prática da leitura (em termos de capital cultural objectivado e incorporado), embora constituindo factores de estímulo, estão longe de fechar o campo de possíveis trajectórias sociais e percursos de aprendizagem. Muitos pais ainda mantêm uma distância considerável quer em relação ao universo escolar, quer em relação às formas de capital cultural objectivado, como é o caso dos livros. Nas palavras de Kleiman (1995),

as práticas letradas, em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas colectivas, em que o conhecimento sobre a escrita é constituído através da colaboração, numa relação quase tutorial (díade), ou através da participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam e interpretam colectivamente uma carta oficial, um texto no jornal (pp.30-31).

O suporte do adulto nesses eventos de literacia é essencial, tanto como no processo de aquisição da oralidade como também é essencial que o livro, a escrita, seja elemento significativo nessas interacções.

Em suma, sendo os reclusos pais, tios, irmãos ou com outra relação familiar, deverão todos estes proporcionar todo o apoio, abertura e participação (possíveis) em actividades de literacia dentro da prisão para que seja o elemento motivador das mesmas práticas não só na sociedade civil, como, essencialmente, na agência de literacia que é a família.

2.18.2. A literacia: contributos e perspectivas para a autonomia

Há, actualmente, milhões de adultos que vivem nos países industrializados "ameaçados" de iletrismo, sem o saberem. Hoje, esses homens e mulheres podem ter uma vida social, profissional, familiar inteiramente feliz e serem apanhados amanhã por um "iletrismo" que ainda não existe.

Desde 1960 que a UNESCO vinha a apontar para uma concepção de alfabetização mais alargada, em que o analfabetismo era definido como a existência de competências de

leitura, escrita e cálculo inadequadas para a efectiva participação na respectiva comunidade (Delgado-Martins, Ramalho & Costa, 2000).

As entidades responsáveis, nos países industrializados tendiam a reduzir o analfabetismo apenas a alguns indivíduos em situação específica (doentes, deficientes físicos e mentais, inadaptados) ou a pessoas idosas não-escolarizadas, ou a certos imigrantes dos países do Terceiro Mundo.

Este preconceito era reforçado pelo sentido restrito da palavra usada para designar uma pessoa iletrada, *analfabeto*, e que na sua acepção original significava, literalmente, "uma pessoa que não conhece o alfabeto".

O estereótipo do analfabeto é "este curioso indivíduo perdido na cidade que mal sabe assinar o seu nome: um híbrido de idiota, de camponês, de deficiente, de miserável vagabundo e de pateta" (Hautecoeur, 1990, p.127).

Perante alguns estudos efectuados sobre a dimensão do analfabetismo, a atitude imediata à constatação dos resultados obtidos era de incredibilidade. Na maior parte dos países industrializados, pensava-se que a escolaridade obrigatória tinha resolvido o problema do analfabetismo há muitos anos. O analfabetismo, se existia, era apenas um fenómeno residual votado à extinção. Em Portugal, por exemplo, durante muitos anos considerou-se que se tratava de um fenómeno que apenas dizia respeito às populações mais idosas, em especial as de origem rural.

A partir da década de oitenta, e a propósito das crises económicas, a UNESCO tem vindo a alertar para a tomada de consciência, por parte de um certo número de países (nomeadamente industrializados), para a existência de um analfabetismo funcional ou iletrismo, apresentando este como a incapacidade de se dominarem os meios necessários à inserção profissional, à vida social e familiar e à participação activa na vida da sociedade. Perante este facto, foi recomendada aos países onde se verificavam problemas de iletrismo ou analfabetismo funcional a cooperação com outros países, através de programas que contribuíssem para a luta contra esse iletrismo.

Assim, a constatação do agravamento do iletrismo e das suas consequências, pela rapidez das mudanças industriais e tecnológicas que afectam, sobretudo, as populações mais carenciadas, permitiu que cada governo definisse as suas próprias exigências e pesquisas no sentido de o combater, tanto ao nível da educação de base como ao nível da alfabetização de adultos.

Por sua vez, Vélis (1988) afirma que os iletrados são os analfabetos dos tempos modernos, nas sociedades industriais: eles podem saber ler o alfabeto, podem saber contar, mas o saber rudimentar que possuem não está à altura das exigências da sociedade contemporânea, muito menos da de amanhã. Considera, ainda, esse autor que os conhecimentos são como o capital: desvalorizam-se, e os iletrados são aqueles que se apresentam no mercado mais desvalorizados por causa do certificado de estudos primários obsoletos, do certificado de formação geral inútil, do certificado de aptidão profissional insuficiente. Os iletrados são, em todos os sentidos, "desqualificados", "fora de jogo", que precisam de ser reintegrados (Roberts, 2000).

Reconhecendo a ligação da iliteracia com o analfabetismo, Hautecoeur (1992), sociólogo canadiano, investigador no Instituto para a Educação da UNESCO, fez uma classificação deste último, de acordo com o tipo de público que ele afecta e do nível de conhecimentos ou instrução que não se obtêm.

Segundo ele (Hautecoeur, 1992), o analfabetismo pode ser relacionado: com a não 'escolarização' ou a 'subescolarização'; com a insuficiente competência de leitura; com o uso inoperante da escrita em situações da vida quotidiana; com deficiências físicas/mentais e inadaptação; com especificidades de algumas minorias culturais, nacionais ou imigrantes; com a subqualificação em contexto laboral; com a vertente cultural da pobreza, símbolo da exclusão; com o efeito generalizado da cultura de massas.

2.18.3. O analfabetismo, símbolo de exclusão

Um entendimento para apreciar a condição de iletrismo de hoje (analfabetismo de ontem) passa pela consideração da competência de leitura. Ler significa, sobretudo, compreender. Deste modo, os iletrados de hoje não correspondem exactamente ao que foram os analfabetos de ontem – como se destaca no *Le Monde de l'Éducation* (2002), dedicado à leitura e aos seus problemas, onde são publicados vários testemunhos acerca dos baixos níveis de leitura e escrita e, conseqüentemente, da incapacidade de os indivíduos se exprimirem, revelando problemas em compreenderem o mundo que as rodeia.

No mesmo sentido, Lahire (2002) considera o iletrismo como um "autismo social", já que, conclui ele, as crianças com grandes dificuldades em compreender o que lêem "serão menos humanas que as outras" (p. 32).

Bentolila et al., (1991) reforça, a esse propósito, que "aqueles que não utilizam nem compreendem a língua oral ou escrita vivem com mais dificuldades do que os outros, têm menos possibilidades de decidir o seu destino social e são mais vulneráveis perante textos sectários ou integristas" (p.32).

A escola não tem feito dos alunos que a frequentam bons leitores (Ramalho, 2001; OCDE, 2003; Ramalho, 2004), e deve ser responsabilizada por isso, e, para combater a realidade dominante, importa distribuir de forma mais equitativa o poder linguístico e dotar os indivíduos de competência de leitura.

Tem sido estabelecida, frequentemente, relação entre analfabetismo, pobreza e exclusão. Assim têm procedido diversas associações internacionais. Uma delas, a Associação Internacional ATD Quart Monde, dá atenção especial aos que designa por "esfarrapados do quarto-mundo", designação já adoptada por Freire (1974b), apontando a sua cultura estigmatizada com os destroços de outros, por vontade de sobrevivência ou mesmo de resistência precária à exclusão social (ATD Quart Monde, 1999).

A população integrada no quarto-mundo (Schaller, 1997) aumentou, imensamente, nas sociedades industriais, nos últimos vinte anos, constituída por "novos pobres": jovens e velhos excluídos, em grande número, das sociedades tradicionais e das redes de mudança sócio-económicas; imigrantes subproletarizados nos centros urbanos ou nos guetos dos seus arredores; filhos de imigrantes, condenados à delinquência, como expressão de uma contra-socialização presente nas sociedades monoculturais.

Em tal contexto, Arroyo (2003) comprova que "o analfabetismo revela um valor mais simbólico que objectivo: designa mais uma identidade por fora das mudanças sociais do que uma carência ou uma deficiência linguística" (p.34). O analfabetismo simboliza a marginalidade forçada, a exclusão das redes de mudanças sociais, culturais, económicas, políticas, etc.

Em síntese: por aqui se vê que o "analfabetismo" se tornou, actualmente, num fenómeno complexo e universal. Já não é um problema adstrito a pessoas que não sabem ler nem escrever, porque não frequentaram a escola, nem a grupos específicos, situados; mas um problema de todos aqueles que, não importa onde nem quando, não desenvolveram competências adequadas e não tiveram acesso aos modernos meios de comunicação nem a níveis escolares ajustados, e que por isso não participam cabalmente na vida social e política da comunidade onde estão inseridos.

O nível real de instrução refere-se, hoje, aos "conhecimentos efectivos", captados por via das capacidades de leitura, escrita e interpretação das mensagens sobretudo escritas, mas ainda aos resultados obtidos através do contacto com outros meios de informação e instrução (Lankshear & Knobel, 2003).

Entrados no domínio da iliteracia, este vocábulo é um neologismo de origem inglesa que veio substituir, na sua profundidade, o termo analfabetismo, que deixou de ser suficientemente expressivo e representativo. No tocante ao aparecimento, em português, do termo correspondente ao inglês "literacy", literacia, ele surgiu no fim século XX, em Portugal, tomando no Brasil a expressão de "letramento" (Soares, 1998).

A literacia pode ser entendida como o uso de informação escrita e impressa que permita funcionar em sociedade, concretizar objectivos e desenvolver conhecimentos (Sim-Sim, 1989).

Segundo Kleiman (1995), o letramento consiste em práticas e eventos relacionados com o uso, a função e o impacto social da escrita. Ele está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas, o impacto da escrita é de largo alcance, por exemplo, uma actividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um fenómeno de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planeamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

O facto de a literacia incluir a cultura e o exercício de práticas que usam leitura e a escrita, ou seja, de se dedicar a actividades de leitura e escrita e responder às solicitações sociais dessas actividades, faz-nos considerar o seu plural, "literacias", e não apenas "literacia", ou seja, leva-nos a atender a diferentes "níveis de literacia", visto cobrir diferentes práticas de escrita sob diferentes formas: conseguir identificar o autocarro, fazer cálculos, distinguir diferentes produtos pelas marcas, etc..

O termo letramento seria mais indicado para referir a leitura, e a expressão competência cognitiva para referir habilidades gerais de ouvir, ler, escrever e calcular (Kirsch & Guthrie, 1977/1978), sendo o "letramento" a "habilidade de colocar em acção todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente todas as possíveis demandas da leitura" (Soares, 1998, p.68).

Cada vez mais o conceito de literacia aparece num sentido mais amplo, correspondendo às exigências e necessidades do mundo de hoje, indefinido e inconformado. Ele aparece associado a competências básicas, de leitura e escrita, mas ainda a outras competências, das mais elementares às mais complexas, sem esquecer a

dimensão das áreas da empregabilidade e da economia (Azevedo, Ramalho, Ferrer & Perrenoud, 2003).

Isto faz encarar a literacia como prática, na capacidade de ser letrado, do uso da linguagem na sua variedade, numa dimensão adequada e integrada, ou seja, não só uma literacia aplicada à leitura e à escrita, mas a todas as áreas do saber e da sociedade. Esta competência é alargada a várias vertentes, uma vez que ao falar-se de literacia está subjacente a capacidade de compreensão e de interpretação (Gee, 2000).

Daí que não seja por acaso que o PISA 2000 e 2003 (Ramalho, 2001, 2004 e 2006) se refere a literacia em leitura, a par de literacia matemática e científica. A expressão "reading literacy", traduzida em várias línguas, salientando mais a habilidade em leitura, em detrimento da escrita, não tem sido, assim, traduzida do melhor modo, pois que, estando em causa a literacia, ambas aparecem em interacção.

A definição de "reading literacy" no âmbito do Programme for International Student Assessment [PISA] é assim descrita: "Reading literacy is understanding one's knowledge and potential, and to participate in society" (OCDE, 2001a, p.20). Ainda de acordo com o documento em questão "reading literacy" já não é considerada "uma capacidade só adquirida na infância durante os primeiros anos da escola, mas é antes vista como um conjunto de conhecimentos, de competências e de estratégias em constante desenvolvimento, que os indivíduos elaboram ao longo da vida em vários contextos e na interacção com os seus pares" (OCDE, 2001a, p.19). Daqui resulta a necessidade de se sublinhar o carácter interactivo da leitura: "readers draw on their own thoughts and experiences in engaging with a text" (OCDE, 2000, p.20).

Outro importante estudo internacional, de que Portugal fez parte, foi o International Adult Literacy Study [IALS]. O estudo, levado a cabo em 24 países ou regiões, entre 1994 e 1998 (IALS, 1998; Carey, Bridgwood, Thomas & Ávila, 2000), serviu para avaliar níveis de literacia (incluindo a literacia em leitura) em amostras representativas de indivíduos entre os 16 e os 64 anos de idade. O termo literacia foi definido como capacidade para compreender e usar informação em actividades diárias (em casa, no trabalho, na comunidade), para se alcançarem objectivos pessoais e desenvolverem conhecimentos e potencialidades (OCDE, 2000). Isto representa um conceito de literacia mais funcional do que o que é indicado no estudo internacional sobre literacia em leitura e reflecte a necessidade de se avaliarem as competências em literacia

na vida real, em contraposição com as competências tipicamente avaliadas em propostas escolares.

O IALS considerou a literacia em três domínios: literacia em prosa (que combina os domínios narrativo e expositivo), literacia documental (localizar e usar informação contida em materiais que englobem aplicações no emprego, mapas, gráficos, etc.) e literacia quantitativa (aplicar operações aritméticas, uso de números fazendo parte de materiais impressos).

As conclusões finais do estudo revelaram que aqueles que possuem um nível superior em literacia são susceptíveis de conseguir mais facilmente um emprego e de ganhar salários médios mais elevados do que aqueles cujo nível de literacia é inferior. Outras conclusões obtidas foram que os adultos que concluíram uma ou outra forma de ensino superior obtinham, em média, um ou dois níveis superiores em literacia, relativamente àqueles que não chegaram ao fim do secundário; que, nos 24 países participantes, coabitava um número significativo de adultos com um nível de literacia elevado com outro, de nível de ensino mais baixo; e que o nível de literacia é um factor que contribui para prever o grau de sucesso futuro dos adultos no mercado de emprego.

Encarada numa perspectiva funcional, com implicações pragmáticas e de sobrevivência, a literacia parece-nos mais ligada a algo de liberal, de superficial, de nível mais fraco, menos exigente em relação àquela perspectiva de cariz social, forte, radical e revolucionária que não é vista como um instrumento, mas como um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (Soares, 1998).

Em suma, actualmente, o índice de alfabetização dos indivíduos não é encontrado na constatação das *habilidades* relacionadas com a capacidade de leitura e escrita, mas na avaliação do grau de apropriação de leitura e escrita de forma a serem capazes de fazer frente às exigências (usos e práticas) sociais.

É por aí que aparecem focalizados os contextos de literacia, dado que o problema da sociedade de hoje não reside, basilarmente, na incapacidade de ler e de escrever enquanto "destrezas", mas de dar resposta aos variados contextos e às diferentes práticas discursivas (OCDE, 2000).

É desse modo que a organização das Nações Unidas [ONU] tem acompanhado o problema, desde a "Agenda 21: Programa de Acção Mundial para o Desenvolvimento

Sustentável", de 1992, a "Estratégia de Lisboa", de 2000, a apresentação dos "Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento", em 2000, a realização do "Fórum Mundial sobre Educação para Todos", de Dakar, em 2000 e da "Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável", de Joanesburgo, em 2002, até à definição da "Década das Nações Unidas da Educação para a Alfabetização (2003-2012)" e a "Estratégia da Comunidade Económica Europeia [CEE/ONU] para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável", de 2005.

A realidade portuguesa é muito deficitária nesta matéria (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996). Por isso, será importante que se invista cada vez mais nesse sector, pugnando-se por uma educação contínua, junto da população adulta, mostrando-se-lhe que o ser humano está sempre a tempo de aprender, bastando para isso que mantenha um espírito aberto. Desta forma se está a preparar um tipo de família/comunidade, num percurso de família/comunidade letrada, que consiga dar ao país os cidadãos de que ele necessita.

Dentro dos muros da prisão, dada a realidade de quem dentro deles habita, o problema é ainda mais agudo. As pessoas em reclusão, além de necessitarem de receber formação especializada que as leve a alterarem o seu próprio modo de ver a vida, são pais, educadores e participantes na educação de jovens, dentro da família, e poderão/deverão adquirir competências que venham a ser úteis e necessárias a um normal, justo e adequado desempenho junto dos familiares para os educarem numa perspectiva de cidadãos.

Sabendo-se que "readers draw on their own thoughts and experiences in engaging with a text" (OCDE, 2000, p.20), a leitura (de livros, revistas, outros materiais impressos...) assume uma forte componente formativa e de desenvolvimento nos sentidos propostos. Daí que não possa ser encarada como uma capacidade adquirida de uma só vez na infância, durante os primeiros anos de escolaridade, mas como um conjunto de conhecimentos, competências e modos de agir em constante desenvolvimento que os indivíduos elaboram ao longo da vida nos mais variados contextos.

2.19. A literacia – um acto social de mudança de comportamentos e atitudes

O suporte escrito tornou-se um requisito indispensável na sociedade em que vivemos. Cada vez mais se apela aos níveis de desempenho dos cidadãos, fazendo da escrita uma competência de mestria, de aspecto abrangente da comunicação humana e que

foi definida, nos países anglo-saxónicos, como *literacy*. Deixámos de utilizar o termo alfabetização, uma vez que o significado de literacia é mais abrangente. Inclui não só a capacidade de descodificar o que está escrito, mas também releva competências variadas que permitam a comunicação nas diferentes sociedades e comunidades. É a perspectiva de encarar os domínios da leitura e da escrita com o objectivo de informação.

Pressupomos, assim, várias literacias conforme as áreas do saber. As pesquisas de Scribener e Cole (1981) foram realizadas em diferentes comunidades para tentarem descobrir e descrever as necessidades, os usos e funções da literacia. Perante os resultados, a literacia foi definida como um conjunto de práticas e concepções sociais integradas num determinado contexto. Estes autores separaram a literacia de escolarização e mostraram a profunda interdependência entre a literacia e as práticas sociais (socialização): crenças, costumes e valores que a definem e lhe dão substância.

O termo Literacia é um vocábulo composto por uma palavra latina – *littera* -, designativa de sinal, e do elemento –*cia* (grego) que traduz o conceito de sombra de um desenho. A tradução literal do termo *Literacy*, na nossa língua, significa “reconhecer letras, saber ler e escrever”. Hoje, esta definição está ultrapassada, mas reconhece-se que haja uma única definição que reúna o consenso de autores, investigadores e organismos. A British Association of Settlements (1974, *apud* I. Sim-Sim, 1989a, p. 4) descreve literacia como “o domínio das aptidões de leitura que possibilitem ao indivíduo o sucesso profissional nas actividades do quotidiano e tornem possível a sua mobilidade social em situações que requeiram a compreensão da informação impressa”.

Sherritt (1989), numa conferência, em Ohio, na qual abordou a literacia em países desenvolvidos, considerava este conceito evasivo e sugeriu que se fizesse a sua definição segundo três abordagens, para melhor precisar o termo: a instrumental (competências necessárias que permitam a alguém ler um jornal ou outro texto do quotidiano); funcional (série de competências necessárias à sobrevivência de todos os cidadãos como pertencentes a uma sociedade, onde vivem e trabalham), e de enriquecimento intelectual, uma forma de *empowerment* (dotar o indivíduo de capacidades cognitivas que lhe permitam a reflexão, o raciocínio, a inferência, a relação, etc.). Estes dois últimos aspectos, a autora identifica a literacia como uma função social necessária num dado contexto, no controlo da vida de cada um e contribuir para a mudança desse contexto. Finalmente, a investigadora prefere que se inclua não só os critérios de competências

básicas, mas também capacidades que envolvam processos cognitivos de compreensão, confronto e resolução de problemas.

São os níveis obtidos nas práticas de literacia que determinam o alcance com que as pessoas ou grupos participam na cultura. A rapidez do crescimento tecnológico e da modernização (com outros suportes escritos) são cruciais na aceleração dessas práticas entendidas num *continuum* desde a leitura do estritamente utilitário à decifração de saberes especializados (Sim-Sim, 1989b).

Podemos dizer que a literacia é mais que o saber dominar instrumentalmente a leitura e a escrita; é o domínio que envolve atitudes, criação, recriação e intervenção num contexto ou comunidade. São investigadores como Scribner e Cole (1981) que concluem que a noção de literacia não será a mais aceitável, mas sim “uma noção plural de práticas de literacia” (p. 28). Tudo isto porque há diferentes grupos, diferentes formas de se relacionarem com os suportes escritos à sua disposição, diferentes formas de participação na interacção social e a forma como fazem uso da leitura e da escrita nas suas relações sociais.

2.19.1 A literacia múltipla e multimodal na formação do recluso

Perante as mudanças sociais dos últimos anos, o termo literacia passou a incluir o conjunto de valores, comportamentos, competências e atitudes que permitam aos indivíduos serem sujeitos culturalmente literatos e com responsabilidade cívica. Vários são os investigadores que ao longo dos tempos até à actualidade que a definiram como funcional, cultural e crítica. Freire (1990) considera-a como prática para o acto de conhecimento, reforçando a ideia de prática: “é trabalhando que se aprende a trabalhar” (p. 4). Este autor faz a ligação entre literacia, contexto e significado que os sujeitos retiram do que lêem.

Para McLaren (1988), na nossa sociedade exigem-se competências de aquisição de conhecimento cultural, com carácter de especialização, como forma de potenciar o desenvolvimento de competências de interacção e participação do indivíduo nos grupos e cenários em que se movimenta. Ela pode ser prescritiva, uma vez que o sucesso no mercado de trabalho, em empregos especializados, depende do sucesso nos estudos. Deve ser encarada de uma forma pluralista, porque tem de aceitar como válidos os valores

culturais e linguísticos das minorias, reconhecendo outras formas de cultura que não a padrão.

Quanto à literacia crítica, os comportamentos literatos (*literate behaviors*) como os caracteriza Gee (1988), permite desenvolver um cidadão bastante crítico para analisar as características das sociedades e contribuir de forma activa na sua mudança. Paulo Freire (1988) conclui que cada ser humano é capaz de empenhar-se criticamente no mundo, no seu diálogo com os outros, acreditando que a literacia pode tornar as pessoas participantes e questionadoras da realidade envolvente.

Todas estas “literacias”, à primeira vista distintas, estão profundamente conectadas. Aliás, o conceito de literacia em leitura é multifacetado. Deve ser entendida como uma variável independente e mutuamente reforçada por factores económicos, sociais e culturais, através de programas que promovam efectivas competências básicas de literacia (*basic skills*), capacitam-se os indivíduos a desenvolver aptidões conceptuais e lógicas, a ampliar o seu horizonte cultural, a dirigir melhor as suas vidas, a aumentar a produtividade e a participação na sua comunidade de forma interventiva e cívica (Dave, Ouane & Sutton, 1989).

Ao considerarmos um currículo para a excelência, e neste caso adequado a pessoas em reclusão, a perspectiva das multiliteracias exige a incorporação de outras representações da realidade possíveis pela linguagem verbal que construam a significação da realidade a partir não só de textos, mas relacionando-os com o áudio, o visual, o comunicacional, o hipermedia, etc. . Os reclusos precisam de ser capazes de interpretar, desenhar, comunicar através de uma série de suportes media, tais como computador, websites e outros textos multimodais, que não só sirvam para uso, como podem ser uma forma de motivação para a aprendizagem, um estímulo ao desenvolvimento e conhecimento de capacidades essenciais ao desenvolvimento e conhecimento de capacidades fulcrais à sua reinserção na sociedade.

Em suma, a literacia para estes cidadãos terá de ser uma prática social (função que o recluso vai desempenhar na sociedade, na relação com os outros, no local de trabalho, na família), mas também como uma forma de comunicação multimodal (relacionando o aspecto verbal com os novos sistemas semióticos, influenciada pela tecnologia digital). A preocupação por proporcionar aos reclusos uma verdadeira literacia em leitura será conseguir a capacidade de ler e de utilizar a numeracia, obter informação, expressar ideias e opiniões, tomar decisões e resolver problemas, como membros de uma família,

trabalhadores, cidadãos aprendentes ao longo da vida. Reconhecemos que o grande objectivo para ser alguém com capacidade em compreender e agir perante o mundo da leitura e da escrita, numa sociedade da informação e do conhecimento, o recluso está dependente das capacidades, saberes e conhecimentos que possui no âmbito social, cultural, económico e político, tal como acontece com qualquer cidadão. Tudo isso implica a promoção de práticas sociais reconhecidas na multiplicidade que se deseja na literacia adulta. Implica a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, escrita, cálculo, participação em organizações de voluntariado, serviços à comunidade, estágios em empresas, autoridades locais que lhes forneçam informações jurídicas, comportamentos sociais e o acompanhamento por tutores, de acordo com o historial do recluso e os objectivos que se propõe alcançar para um “nova vida”.

2.20. Dar sentido às aprendizagens para construir o conhecimento

No mundo da Educação de Adultos, põe-se a questão da ligação entre os conhecimentos em formação e as situações de trabalho, devido aos imperativos ligados à transferência dos conhecimentos no campo socioprofissional. Com efeito, tornou-se evidente que a formação devia permitir reinvestir os conhecimentos da formação no lugar de trabalho, da forma mais rápida e eficaz possível.

Para viver e trabalhar em sociedade, o homem teve de enfrentar situações novas. Mas a realidade das situações evolui rapidamente. Elas multiplicam-se e diversificam-se. Em vez de sermos confrontados com mensagens redigidas ou expressas numa língua única, temos de nos defrontar com duas ou três línguas para decifrar formas de utilização ou para compreender mensagens orais, mesmo simples que sejam.

Vários estudos internacionais (International Adult Literacy Survey [IALS], 1998) mostram quantos "analfabetos funcionais" existem pelo mundo, ou seja, quantas pessoas adquiriram conhecimentos na escola primária, mas são incapazes de utilizar esses conhecimentos na vida quotidiana (Kirsch, 2001). Essas pessoas:

- podem decodificar um texto, mas são incapazes de dominar o seu sentido e, por isso, de agir em consequência;
- podem efectuar uma soma, mas, quando um problema da vida de todos os dias lhes é colocado, não sabem se é preciso adicionar ou subtrair;

- conhecem as fórmulas matemáticas de cor, mas são incapazes de as utilizar de forma pertinente, numa situação dada, etc. (pp. 15-20).

Paralelamente a esta necessidade de responder de forma operacional e eficaz a uma situação, uma das missões essenciais da prisão, ensino ou cursos de formação, é a de dar aos reclusos utensílios/habilidades intelectuais e sócio-afectivos que lhes permitam o sentido crítico necessário para enfrentarem situações de todo o tipo que possam encontrar – ou seja, desenvolverem uma reflexão ou responderem àquilo que lhes é pedido para executar. Trata-se de desenvolver competências a nível específico e crítico. Neste caso, importa perguntarmos quais são os saberes indispensáveis a dominar, para se conseguir eficácia e equidade na formação em reclusão, com vista à dotação dos reclusos de conhecimentos que lhes sejam verdadeiramente úteis à vida. Ao estudarmos a questão, damos conta de que estes saberes são sobretudo, ou exclusivamente, competências: ser competente para ler e dar sentido a um simples texto, ser competente para resolver um problema, etc.. Estas competências podem apresentar várias nomenclaturas: competências básicas, competências essenciais, competências nucleares, etc..

2.21. Competência: um conceito controverso

Neste contexto, não podemos abstrair-nos de que o conceito de competência é controverso. A transposição do conceito de competência para o mundo da educação e da formação induziu a ideia segundo a qual a expressão de um currículo não seria mais do que uma tentativa de recuperação, ao nível do sistema educativo, de uma determinada ideia de desenvolvimento económico e social que, muitas vezes, tende a substituir a competitividade por valores como a cidadania, a igualdade e a solidariedade.

É importante que dois tipos de preocupações interactuem ao longo da aprendizagem: o desenvolvimento de capacidades gerais, por um lado, que se adquirem progressivamente – saber documentar-se, analisar uma situação, observar, auto-avaliar-se, comunicar, etc. – e capacidades específicas, para escrever uma carta em resposta a outra recebida, lançar uma campanha de informação sobre um dado tema, ou ainda comunicar resultados de um trabalho (de investigação ou sobre outro assunto). O domínio das capacidades, mais geral, dá ao recluso poder, que ele vai adquirindo a longo prazo, enquanto o domínio das competências mais específicas lhe dá a eficácia para reagir muito

concretamente a situações que a vida o obriga a resolver. Podem ser referidos vários entendimentos sobre competências:

- aptidão para pôr em prática um conjunto organizado de saberes, práticas e atitudes que permitam *realizar* um certo número de *tarefas* (Décret de 24 juillet 1997, sobre o papel da escola na Bélgica francófona);

- saber-*agir*, de modo fundado, para a mobilização e utilização, com *eficácia*, de um conjunto de recursos (Programme de Formation de l'École Québécoise [PFEQ], 2000);

- capacidade para *agir*, com *eficácia*, em determinadas situações (Perrenoud, 1997);

- saber *realizar* uma *tarefa* (Rey, Vincent, Defrance & Kahn, 2003).

Há, de facto, pontos comuns nestas definições que constituem uma espécie de consenso. Podemos resumi-los com dois elementos essenciais:

1. Uma competência desemboca necessariamente numa acção: é deste modo que se encontra a palavra "agir" em duas definições e a palavra "realizar" em duas outras.

Claro que, a acção de que se fala pode ser uma acção manual, mas também uma acção intelectual.

2. A acção que produz a competência é útil, funcional; ela tem um objectivo. Duas das definições falam de "tarefa", e uma tarefa é uma acção humana que tem uma utilidade, uma finalidade. As outras duas falam de "eficácia". Ora, só se pode ter eficácia em relação a um resultado esperado, ou seja, respondendo a uma finalidade.

Neste sentido, aquilo que uma competência é capaz de produzir, é uma acção que visa um fim, sendo, por isso, intencional, e não apenas representação de um comportamento. É que um comportamento (perspectiva behaviorista) é uma acção que não é necessariamente realizada com vista a um fim. A competência é heterogénea devido aos constituintes e homogénea pela finalidade tecno-social. Relacionado com a noção de "competência", surge a noção de "tarefa". Esta tem um sentido e uma função definidos no âmbito de actividades socialmente reconhecidas por uma dada cultura. "Saber gerir uma pequena empresa", "saber resumir um texto", "saber traduzir um texto de inglês para

francês", "saber jogar ténis", "saber reduzir duas fracções ao mesmo denominador"... Estas competências, apesar da sua diversidade, são todas relativas a tarefas que têm uma função precisa em diferentes sectores de actividades: económicas, domésticas, escolares, lúdicas, científicas, desportivas, etc.. E poder-se-á também encontrar exemplos de competências que têm uma função social, política, comercial, artística, médica, técnica, etc.. Uma tarefa tem uma finalidade. É esta finalidade que constitui a sua unidade e ao mesmo tempo a de competência.

Um saber autêntico apresenta-se como um conjunto de competências. "Saber" e "competência" são dois conceitos que se poderiam substituir um pelo outro. Quando se fala de um "saber", pensa-se logo no objecto social, construído por todos os livros, publicações, pensamentos colectivos que fazem parte dele (Rope & Tanguy, 1994). Por outro lado, falar deste "saber" como de uma "competência" é acentuar a capacidade de um indivíduo fazer funcionar tal saber. A noção de competência evoca uma operacionalização adquirida por um indivíduo (Rey, 2001) e, por isso, uma qualidade possuída por ele. Seria, portanto, Competência = Saber = Conhecimentos técnicos, escolaridade, cursos, especializações, etc.

Fazer com que se aprendam competências é provocar uma modificação do indivíduo ou, pelo menos, da sua organização cognitiva. Assim, há uma afinidade entre a abordagem por competências e a concepção construtivista da aprendizagem (Le Boterf, 1994). Nesta concepção, a aprendizagem é concebida, não como um registo feito pelo indivíduo, perante um conjunto de informações, mas como uma transformação da sua estrutura cognitiva. Falar de aprendizagem de saberes admitiria uma concepção da aprendizagem como um processo no qual o sujeito recebe do exterior um certo número de elementos (dados, conceitos, discursos) que conserva. É por isso um processo que envolve uma modificação do indivíduo em profundidade.

Um saber autêntico não é uma acumulação de enunciados memorizados. É a capacidade de abordar e resolver problemas: matemáticos, de compreensão, de fenómenos naturais, de redacção, de leitura, de escrita... enfim, de toda a espécie (Roegiers, 2001). A noção de competência não afasta os saberes; ela permanece para lembrar que um saber é, antes de tudo, uma prática intelectual. Aquilo que ela exclui são os saberes "mortos".

Toda a problemática das "competências", como algo inerente ao *savoir-faire* do indivíduo (considerando-se especialmente o recluso, enquanto permanece num espaço fechado), aplica-se à aquisição de habilidades e requisitos que lhe permitam alargar as

suas habilitações, a sua envolvimento intelectual, social e profissional (Rey, 1998). Isso passa, forçosamente, pelos domínios da leitura e da escrita, bases de todos os outros campos do saber. Se o mundo é cada vez mais exigente e competitivo a nível profissional, ele não o é socialmente menos. É preciso que os indivíduos se encontrem munidos de competências que lhes permitam viver em sociedade, serem cidadãos, serem pais, serem amigos, serem empregados e saberem distinguir o que é bom do que é mau, o que é justo do que é injusto, o que deve ser dito do que não deve ser dito, etc. A *competência* contribui, essencialmente, para a realização pessoal dos indivíduos, para a sua inserção social ou sócio-profissional nos meios em que é importante evoluir (Perrenoud, 1997).

O recluso deverá possuir um mínimo de "saber-fazer" operacional em situações correntes, constituindo essa a única oportunidade que lhe é oferecida para ser reconhecido na sociedade e aí poder conseguir um lugar de dignidade, como merece.

Finalmente, o recluso é um agente em mudança. É alguém que irá adquirir novos saberes, desenvolvendo os que já possuía, munir-se de competências essenciais ao seu desempenho na sociedade, que o aguarda, sejam elas de que natureza forem: laborais, sociais, familiares, culturais, interculturais... A isso se destina todo o corpo de técnicos e formadores que o acompanham. Eles deverão procurar conhecer o recluso cada vez melhor e ajudá-lo a partir para uma "nova caminhada" na sua vida, facultando-lhe cursos adequados e actividades de formação, que poderão ser ao nível do ensino, do trabalho ou da formação profissional e técnica. Aliada a tudo isto, não podemos esquecer a formação cívica, para uma melhor participação em sociedade – com regras, comportamentos e atitudes. Há que criar espaços de debate, de resolução de problemas, de conhecimento de modelos de vida, etc.. É preciso não esquecer que foi, em muitos casos, a ausência de tais oportunidades que deu ocasião a que o agora recluso desse entrada no lugar de reclusão.

2.22. Conclusão

Procurámos explicar e compreender, neste capítulo, que a prisão não surge por acaso. Ela é fruto de várias situações: sociais, culturais, familiares, educacionais... O analfabetismo, a infoexclusão, a ausência de valores morais e humanos de que carece a humanidade, sem esquecermos a falta de condições na vida de determinadas populações (emprego, habitação, assistência na saúde...), pesam nos comportamentos desviantes de indivíduos menos preparados para enfrentarem os desafios e agruras da vida quotidiana.

Na nossa opinião, a cultura, a formação académica e escolar poderão contribuir para o esclarecimento e preparação de pessoas mais susceptíveis aos problemas que envolvem a sua forma de ser e estar no mundo. A leitura e a escrita constituem as vias de acesso a esse mundo, onde outros interesses e actividades mais humanas se poderão desenvolver e fornecer ferramentas a todos os cidadãos menos esclarecidos e de fácil derrota perante as dificuldades que se lhes deparam no dia-a-dia. Ao quisermos prevenir a violência e evitar a reincidência nos delitos, haverá que procurar intervir sobre as medidas criminógenas existentes, que tornam provável o recurso à agressão, e experimentar medidas substitutivas do ingresso na prisão, procurando mudanças na mentalidade social, no sentido humanista do respeito pelos direitos humanos, pela dignidade das pessoas, pela confiança na sua capacidade de readaptação e aprendizagem.