

**Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**



**A leitura do texto literário na Educação de adultos/as**

**Sónia Filipa Silvestre de Deus Ferreira**

**2010**

**Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**



## **A leitura do texto literário na Educação de adultos/as**

Dissertação de mestrado em Literatura Portuguesa – Investigação e Ensino, especialidade em Ensino da Literatura Portuguesa, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra sob a orientação da Doutora Cristina Mello.

**Sónia Filipa Silvestre de Deus Ferreira**

**2010**

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à minha orientadora, Doutora Cristina Mello, a partilha dos seus conhecimentos, o apoio, a motivação, as valiosas orientações para o trabalho, a bibliografia aconselhada e a disponibilidade constante.

Estou, igualmente, grata à minha família e amigos/as, pelo apoio que me deram, assim como aos/às professores/as e colegas de mestrado, que muito me ensinaram. O meu profundo e sentido agradecimento à Associação Fernão Mendes Pinto, cuja direcção sempre me possibilitou conciliar trabalho e estudo, nomeadamente à Dr.<sup>a</sup> Conceição Carvalho e a todas as colegas. Deixo um especial apreço às minhas colegas Daniela Torres, Márcia Cavaleiro, Dina Tavares e Paula Rodrigues pela preciosa troca de saberes. Por fim, gostaria de agradecer aos meus pais e ao meu namorado todo o apoio que me deram.

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>1</b>
<b>Lista de abreviaturas</b> .....	<b>4</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>5</b>
Objectivos .....	5
Metodologias.....	6
<b>Capítulo I - Educação de adultos</b> .....	<b>9</b>
1.1 Fundamentos da educação de adultos – contexto internacional em meados do século XX .....	9
1.2 Breve perspectiva cronológica da educação de adultos/as em Portugal .....	13
1.3 Qualificação de adultos/as em Portugal hoje – modalidades em foco e documentos oficiais .....	18
1.3.1 Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências .....	19
1.3.2 Educação e Formação de Adultos.....	23
<b>Capítulo II – O lugar do texto literário nos referenciais de competências-chave (RVCC e EFA)</b> .....	<b>26</b>
2.1 A estrutura e organização dos Referenciais de Competências-Chave – RVCC e EFA (B1, B2, B3 e Nível Secundário) .....	27
2.2 Análise das áreas de <i>Linguagem e Comunicação</i> e <i>Cultura, Língua e Comunicação</i> .....	29
2.2.1 Linguagem e Comunicação – Nível Básico .....	31
2.2.2 Cultura, Língua e Comunicação – Nível Secundário .....	43
<b>Capítulo III – Representações sobre o uso do texto literário na educação de adultos/as</b> <b>55</b>	
3.1 Fundamentação, justificação e objectivos de um inquérito dirigido aos/às formadores/as de LC e CLC .....	55
3.2 Análise do Inquérito .....	60
<b>Capítulo IV – A leitura do texto literário no reconhecimento e desenvolvimento de competências, no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e Cursos de Educação e Formação de Adultos</b> .....	<b>79</b>
4.1 O texto literário e o “pensar as experiências” .....	80
4.2 A leitura do texto literário e o reconhecimento de competências .....	84
4.3 O texto literário e o desenvolvimento de competências .....	104
<b>Conclusão</b> .....	<b>126</b>
<b>Anexo</b> .....	<b>131</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>141</b>
<b>Outros documentos</b> .....	<b>146</b>

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Localização CNO .....	60
Gráfico 2 – Tipo de Centro Novas Oportunidades .....	61
Gráfico 3 – Razões que justificam as dificuldades dos/as adultos/as face às competências de leitura e escrita .....	68
Gráfico 4 – Recurso à leitura do texto literário .....	71
Gráfico 5 – Texto literário - modos/gêneros a que recorrem .....	72
Gráfico 6 – Vantagens da leitura do texto literário no ensino de adultos/as .....	72
Gráfico 7 – Vantagens didático-pedagógicas da leitura do texto literário nos processos RVCC e cursos EFA .....	73
Gráfico 8 – Constrangimentos enquanto formadora do processo RVCC ou curso EFA .....	74
Gráfico 9 – Valorização das competências de leitura e escrita nos referenciais de Competências-Chave .....	75
Gráfico 10 – Opinião entre processo RVCC e cursos EFA e dificuldades diagnosticadas nos/as adultos/as .....	76
Gráfico 11 – Virtualidades da leitura do texto literário na construção do PRA .....	77

## Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – <i>Miranda</i> - John William Waterhouse.....	108
Ilustração 2 – Campanha Dove Pro AGE.....	115
Ilustração 3 – Jurij Kosobukin (Ucrânia) “Coluna de jornal a ser carregada em arma” ....	122

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Texto de Opinião .....	114
Quadro 2 – Esquema estruturador de composição escrita.....	120

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Linguagem e Comunicação - Unidades de competência .....	32
Tabela 2 – CLC - Núcleo Gerador de Urbanismo e Mobilidades .....	48
Tabela 3 – Áreas e Níveis de Qualificação .....	62
Tabela 4 – Habilitações académicas .....	63
Tabela 5 – Tempo de formação .....	64
Tabela 6 – Motivações .....	65
Tabela 7 – Dificuldades na expressão oral e escrita .....	65
Tabela 8 – Dificuldades leitura/interpretação textual .....	66
Tabela 9 – Metodologias para desenvolver competências de leitura.....	68
Tabela 10 – Metodologias de produção oral e escrita.....	69
Tabela 11 – Estratégias de desenvolvimento de competências de leitura e escrita .....	70
Tabela 12 – Interpretação "Caprichos de Motor" .....	113
Tabela 13 – <i>A Sibila</i> - esquema de interpretação.....	119

## **Lista de abreviaturas**

- ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
- B1 – Nível Básico, equivalente ao 4º ano.
- B2 – Nível Básico, equivalente ao 6º ano.
- B3 – Nível Básico, equivalente ao 9º ano.
- CE – Cidadania e Empregabilidade (área de Competências-Chave de Nível Básico)
- CLC – Cultura, Língua e Comunicação (área de Competências-Chave de Nível Secundário)
- CNO – Centro Novas Oportunidades
- CP – Cidadania e Profissionalidade (área de Competências-Chave de Nível Secundário)
- DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional
- EFA – Educação e Formação de Adultos
- LC – Linguagem e Comunicação (área de Competências-Chave de Nível Básico)
- MV – Matemática para a Vida (área de Competências-Chave de Nível Básico)
- NS – Nível Secundário
- PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
- PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
- RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- STC – Sociedade, Tecnologia e Ciências (área de Competências-Chave de Nível Secundário)
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação (área de Competências-Chave de Nível Básico e secundário)

# A leitura do texto literário na educação de adultos/as

## Introdução

### Objectivos

Dada a minha inserção profissional no programa Novas Oportunidades e o meu interesse pelo ensino da literatura, elejo como objecto desta dissertação um estudo de cariz analítico acerca do lugar da leitura do texto literário em contexto de formação de adultos/as e o seu contributo para o desenvolvimento e o reconhecimento das competências comunicativa, linguística e cultural. Na verdade, muitas são as vozes que advogam a interacção entre ensino da língua e da literatura, sobretudo no que concerne ao ensino escolar, ou seja, formal. Partindo destes pressupostos didácticos, o desafio que este trabalho enfrenta é o de verificar se a leitura do texto literário, orientada por parâmetros específicos, se apresenta igualmente frutífera no contexto do ensino de adultos. A estrutura dos processos de formação de adultos, em particular os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), compreende um dispositivo norteador dos conteúdos, denominados referenciais, a partir dos quais pretendemos analisar em que medida a leitura do texto literário pode ser útil no reconhecimento e no desenvolvimento das competências neles indicadas.

Tomamos como ponto de partida deste estudo os pressupostos teóricos que enraízam conceitos-chave de ensino, como *educação e formação de adultos, qualificação, competência*, para, num primeiro momento, que corresponde ao primeiro capítulo, fazer um enquadramento histórico do ensino de adultos/as no mundo e nomeadamente em Portugal, à luz destes pressupostos.

Após este enquadramento inicial, necessário para compreendermos a evolução dos processos de educação e formação de adultos a nível mundial e nacional, os capítulos que se seguem focarão mais incisivamente o objecto do nosso estudo, pelo que, no âmbito do segundo capítulo, analisar-se-á a presença do texto literário nos documentos referenciais do Programa Novas Oportunidades, que regulamentam os processos formativos de Nível Básico e secundário.

No capítulo terceiro, faremos a descrição e a análise de um inquérito a formadores das áreas de competências-chave de Linguagem e Comunicação e Cultura, Língua e Comunicação com os objectivos centrais de obter uma visão abrangente das práticas didáctico-pedagógicas desenvolvidas no âmbito do processo de RVCC e cursos EFA e aferir o contributo da leitura do texto literário no contexto das suas práticas.

Por fim, no quarto capítulo, descreveremos e analisaremos metodologias, estratégias e instrumentos didáctico-pedagógicos adequados à abordagem do texto literário neste contexto de formação de adultos/as, com o intuito de reconhecer e desenvolver competências comunicativas, linguísticas e culturais, à luz de subsídios teóricos oriundos das ciências da educação e da didáctica da língua e da literatura.

## **Metodologias**

Dada a abrangência de áreas que implicam os processos de formação no nosso contexto, recorrer-se-á a fontes necessariamente alargadas, sobretudo no contexto das Ciências da Educação, da Psicologia Cognitiva e das Didácticas da Língua e da Literatura.

De um modo mais específico, a área das Ciências da Educação fornecer-nos-á um manancial epistemológico e de investigação diversificado, que envolve os seguintes aspectos: os modelos de educação e formação de adultos; o processo de construção de competências; a implementação histórica da educação de adultos/as em Portugal; o impacto dos processos de formação de adultos/as na qualificação e bem-estar dos mesmos; os estudos sobre literacia e alfabetização de adultos; e a reflexão sobre as políticas educativas nacionais e europeias, entre outros.

No âmbito da Psicologia Cognitiva convocaremos os instrumentos teóricos para compreender as conexões entre a linguagem e a mente, ou seja, as estruturas psicológicas subjacentes à percepção, compreensão e produção da linguagem. O recurso a estas áreas permitirá entender as relações entre a competência linguística dos falantes, os seus comportamentos individuais e características psicológicas. Estas dimensões são importantes para que se possam compreender as relações entre língua e sociedade, nomeadamente quanto ao uso que os sujeitos/formandos fazem da língua. Neste sentido, não podemos esquecer que os falantes aqui focados são adultos/as, sendo que o seu contexto social e geográfico, a sua faixa etária, a sua profissão, entre outros factores de ordem social, contribuem para a construção da sua competência linguístico-comunicativa.

Através das didáticas da língua e da literatura poderemos convocar as estratégias e as metodologias didático-pedagógicas, que são fruto da interdisciplinaridade inerente a estas duas áreas, no sentido de orientar o sujeito para desenvolver as suas competências linguístico-comunicativas e culturais. Este movimento permitir-nos-á compreender a relação entre a leitura do texto literário, que tem lugar neste contexto formativo, e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Este estudo passará forçosamente pela síntese de documentos legislativos, quer a nível europeu quer nacional, e pela análise de referenciais de Competências-Chave que subjazem aos processos educativos e formativos, e de reconhecimento, validação e certificação de adultos (Educação e Formação de Adultos e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências).

A metodologia que mais se adequa à nossa investigação estabelece uma relação de interface entre o campo teórico, ou seja, estudos no âmbito da educação de adultos e o campo das práticas onde esta educação tem lugar; por isso, empreendemos uma recolha de dados que julgamos útil para conhecer procedimentos operacionalizados pelos formadores das áreas de Linguagem e Comunicação (de nível B1, B2 e B3<sup>1</sup>) e Cultura, Língua e Comunicação (nível secundário), dos Centros Novas Oportunidades do Distrito de Coimbra. Optámos por inquirir formadores destas áreas, uma vez que os referenciais de LC e de CLC focam de forma mais sistemática as competências linguísticas, comunicativas e culturais, em que se centra esta dissertação. Os/as formadores/as têm a função de reconhecer e validar as competências dos adultos/as (sobretudo no contexto do Processo RVCC) e de desenvolver as competências (sobretudo no caso dos cursos EFA) e, nesse sentido, socorrem-se de metodologias, instrumentos e materiais didático-pedagógicos considerados adequados a esse propósito. Por estas razões, entendemos que estes profissionais poderão esclarecer em que medida a leitura do texto literário (a par de outros textos – publicitários, utilitários, legislativos, de acordo com o universo textual em presença nos referenciais), orientada por determinados parâmetros, pode contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas, linguísticas e culturais. Com base no tratamento de um inquérito aos/ às formadores/as, procederemos a uma descrição das estratégias, metodologias e materiais didático-pedagógicos utilizados, assim como da sua eficiência (em moldes de auto e hetero-avaliação por parte dos profissionais que as ministram).

---

<sup>1</sup> O nível B1, B2 e B3 são níveis de qualificação que equivalem aos níveis escolares de 4º, 6º e 9º anos respectivamente.

Limitaremos a amostra ao distrito de Coimbra, o que se prende com razões de cariz prático, uma vez que um estudo a nível nacional exigiria uma colaboração em grande escala, o que não estava ao alcance das nossas possibilidades de recolha de informação.

O universo de amostra abrangerá a certificação e formação desde o nível B1 (equivalente ao 4º ano escolar) até ao Nível Secundário (equivalente ao 12º ano escolar), o que permitirá igualmente abranger formadores/as que orientem grupos de adultos/formandos de diversas faixas etárias, sexos, culturas, profissões e condições socioeconómicas e níveis escolares.

Em suma, através destes inquéritos, aspiramos compreender em que medida a leitura do texto literário tem lugar no contexto de educação e formação de adultos.

Em consonância com esta análise e em articulação com a mesma, no capítulo quatro apresentaremos, a título de exemplo, algumas propostas didáticas de abordagem do texto literário, a par de outros géneros e textos (pinturas, textos publicitários, instrucionais, informativos, filmes, entre outros). Neste capítulo, não se pretende apresentar modelos a adoptar pelos/as formadores/as, mas sim dar exemplos concretos de abordagem do texto literário no âmbito do ensino não formal, com o escopo de desenvolver competências a nível da leitura e da escrita, em ligação estreita com outras áreas do saber valorizadas nos referenciais, que envolvem um trabalho muito específico com o texto literário, muito distinto do que se realiza noutros contextos, por exemplo, de ensino formal. Pelo exposto fica evidente o que consideramos constituir o alcance e os limites do nosso estudo. Neste sentido, pretendemos responder a um conjunto de questões centrais: qual é o contributo da leitura do texto literário para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, textuais e culturais; quais e como são operacionalizadas estratégias e metodologias pelos/as formadores/as para as desenvolver.

Por fim, gostaríamos de esclarecer que a interdisciplinaridade que caracteriza esta dissertação implicou o recurso a fontes bibliográficas alargadas, pelo que se apresentam referências oriundas da internet, uma vez que muitos dos documentos consultados, nomeadamente no âmbito do Programa Novas Oportunidades, de conferências sobre educação de adultos coordenadas pela UNESCO e pela Comissão Europeia, se encontram disponíveis por esta via.

# Capítulo I - Educação de adultos

*It should be possible to acquire and accumulate learning, experiences and qualifications through intermittent participation. Rights and qualifications obtained in this way should be equivalent to those granted by the systems of formalized education or of such character as to allow for continued education within this. The methods used in adult education should not appeal to a competitive spirit but should develop in the adult learners a shared sense of purpose and habits of participation, mutual help, collaboration and team work.*

*Recomendação de Nairobi, 1976.*

## 1.1 Fundamentos da educação de adultos – contexto internacional em meados do século XX

Sem nos delongarmos demasiado, consideramos necessário apresentar, numa perspectiva histórica, alguns momentos relevantes da evolução e institucionalização da educação de adultos/as a nível internacional, e sobretudo europeu, de modo a compreender a raiz de uma filosofia educativa e formativa e seu desenvolvimento em consonância com as exigências da sociedade e do próprio indivíduo. Esta retrospectiva permitir-nos-á compreender como a educação de adultos, nascendo de uma exigência da sociedade capitalista e neo-liberal, com uma tónica de adaptação ao mundo do mercado e às especializações profissionais, desemboca numa necessidade de educação integral do cidadão, na sua auto-valorização e na relação com a comunidade em que se insere.

Assinalamos em primeiro lugar a data de 1949, em que teve lugar na Dinamarca (Elseneur) a 1.<sup>a</sup> Conferência Internacional da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) acerca da educação de adultos. Neste estádio, a educação de adultos/as ainda era um conceito pouco definido e algo confuso. Concluiu-se, contudo, que o nível de alfabetização da população mundial era, de um modo geral, reduzido. Como tal, havia a necessidade de **centrar a formação de adultos/as no contar, ler e escrever.**

É na 2.<sup>a</sup> Conferência Internacional da Educação de Adultos, em 1960, realizada em Montreal, no Canadá, que surgem os conceitos de “alfabetização funcional”<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> “Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando adquiriu os conhecimentos e as capacidades de leitura e escrita que lhe permitem tomar parte de modo efectivo em todas as actividades que requerem níveis de alfabetização dentro do seu grupo ou da sua cultura. Uma pessoa é considerada alfabetizada se é capaz de ler, escrever e entender um texto breve e simples relacionado com a sua vida quotidiana. É funcionalmente alfabetizado quem for capaz de exercer todas as actividades que requerem um certo grau de alfabetização para o bom funcionamento do seu grupo e da sua comunidade.” In WAGNER, D. A. *Alfabetización: Construir el Futuro*. Paris: UNESCO, Oficina Internacional de Education, 1998 *apud* MARTINS, I. & VEIGA, M. L. - *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

“analfabetismo regressivo”, “educação permanente”. Como refere Carlos Silvestre, “Era assim importante erradicar o analfabetismo. De acordo com o princípio da subsidiariedade e solidariedade, apelou-se aos países ricos que tomassem em mãos essa tarefa de alfabetização dos países pobres. (...) Porém, em 1965, em Teerão, faz-se a reflexão desta recomendação e os resultados são desoladores”.<sup>3</sup> Por conseguinte, nesta altura, a educação de adultos/as focava sobretudo a **literacia**<sup>4</sup> dos adultos, como **condição de integração na sociedade e no mundo do trabalho**. Ao utilizar o termo literacia, assumimos a definição de Benavente: que defende que “não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.”<sup>5</sup> O termo “literacia”<sup>6</sup> pode ser distinguido de “alfabetização”, pois não tem necessariamente em conta o grau de escolaridade a que a alfabetização, tradicionalmente, estava ligada.

Em 1972, ocorre a 3.<sup>a</sup> Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos em Tóquio. Neste contexto, aprofundam-se as actividades de educação permanente e questiona-se o intuito económico inerente a essa formação, relevando-se o aspecto social, individual e cultural da educação permanente. Neste momento, a educação permanente supera a noção de depósito de conhecimentos para passar a ser vista como “aprender a ser”, nas palavras de Faure.<sup>7</sup> Deste modo, e nesta altura de um ponto de vista mais ideológico que concreto, passa a preterir-se uma “concepção bancária da Educação”<sup>8</sup>, como designaria Paulo Freire e começa a desenhar-se uma visão da educação de sentido cívico, dialógico e libertador.

Em 1976, a XIX Conferência Geral das Nações Unidas, ocorrida em Nairobi, confere alguma consensualidade ao conceito de educação permanente e sublinha a

---

<sup>3</sup> SILVESTRE, Carlos Alberto S.. *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 87.

<sup>4</sup> “A literacia não é apenas a aquisição de palavras, mas a aquisição de voz em assuntos que afectam a nossa vida do dia-a-dia.” In HEANEY, T. W. “Identifying and Dealing with Educational, Social, and Political Issues” in *New Directions For Adult and Continuing Education*, Nº. 60, Winter, 1993.

<sup>5</sup> BENAVENTE, Ana et al. (orgs.). *Estudo nacional de literacia. Relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de ciências sociais, 1995, p. 23.

<sup>6</sup> Actualmente, a literacia associa-se a outros âmbitos, por exemplo, *literacia científica, literacia digital, literacia da informação*, conceitos que exprimem a complexidade dos processos de interpretação que um cidadão hodierno deve dominar para compreender as conexões entre o progresso tecnológico, as transformações sociais e o desenvolvimento cultural, de modo a ter capacidade de decisão e intervenção na comunidade em que se integra.

<sup>7</sup> FAURE, Edgar, *Apprendre à être*. Paris: UNESCO, 1972.

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.

necessidade de focar esforços nas pessoas mais carenciadas. Passa a valorizar-se uma alfabetização permanente, isto é, ao longo da vida do indivíduo.

Em 1985, tem lugar a 4.<sup>a</sup> Conferência de Educação de Adultos (UNESCO), em Paris, na qual participou Portugal. As determinações desta conferência mantiveram, contudo, um fundo economicista, como critica Rui Canário: “a educação e a formação ao serviço da trilogia da produtividade, da competitividade e do crescimento, aparece, finalmente como uma proposta muito pouco pertinente e realista face aos problemas com que nos defrontamos [...] *já que a formação não cria empregos*”.<sup>9</sup>

Em 1990, a *Declaração de Jomtien* (UNESCO) exprime o desejo de tornar global a educação, sem limitações étnicas, de género ou religião, como condição essencial ao desenvolvimento social de qualquer país.

Em 1997, na 5.<sup>a</sup> Conferência Internacional organizada pela UNESCO em Hamburgo<sup>10</sup>, passa a distinguir-se a formação formal (escolar), não formal e informal na sociedade multicultural, começando a reforçar-se a universalidade do direito à educação e à formação como essencial ao desenvolvimento económico, social, cultural e pessoal.

Em suma, a reflexão global acerca da formação de adultos/as constituiu-se em vários momentos, sendo que houve um **apreço crescente pela valorização integral e humanista do indivíduo, em detrimento da sua mera especialização profissional e de cariz economicista**, que vê a sua formação/educação integrar a cidadania, a ética, a cultura e o multiculturalismo, os valores sociais, a reflexão sobre o “eu” e sobre a sociedade local e global.

Contemporaneamente, autores, como B. S. Santos<sup>11</sup>, assinalam um paradigma emergente, pós-moderno, designado por “conhecimento prudente para uma vida decente”. Trata-se de uma fusão entre conhecimento científico-natural e conhecimento científico-social. Por outras palavras, defende-se a transformação do conhecimento científico em conhecimento comum, em que o sujeito pode construir o seu próprio conhecimento, de acordo com os seus interesses num determinado contexto e, portanto, no sentido de

---

<sup>9</sup> CANÁRIO, R., *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999, p.93.

<sup>10</sup> Relatório final da 5.<sup>a</sup> Conferência Internacional organizada pela UNESCO em Hamburgo, consultado a 5-8-2009 às 12:00 in <http://www.unesco.org/education/uie/confitea/folletos/html>.

<sup>11</sup> SANTOS, B. S. *Um Discurso Sobre as Ciências* (6.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento, 1993, p. 37.

valorizar as suas experiências, responsabilizando-se sobretudo o indivíduo, mais que uma instituição de ensino<sup>12</sup>.

No mesmo sentido, cremos que a definição de educação de adultos proposta por Mezirow (2005) é de grande valia – “o processo de fomentar o esforço para ampliar a própria capacidade de explicitar, elaborar e actuar sobre alguns aspectos do nosso compromisso com o mundo”<sup>13</sup>. Como tal, a educação e formação de adultos/as permite que o/a adulto/a desenvolva competências a diversos níveis, de modo a que ele possa ter os instrumentos reflexivos necessários a compreender e a intervir no mundo que o rodeia.

Em 1995, a Comissão Europeia lança um texto denominado “Livro Branco da Educação e Formação – rumo à sociedade cognitiva”, onde se apresentam propostas claras para a implementação de medidas de formação de adultos/as no espaço europeu em diversos contextos – contexto escolar, de trabalho, informal, entre outros. Neste documento sublinha-se o acesso à cultura e o desenvolvimento do indivíduo e das suas competências profissionais, acentuando-se a promoção da cidadania, através de uma aprendizagem ao longo da vida.

No que concerne ao conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, este foi esboçado, de forma mais aprofundada, no “Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da Vida”, de 2000, emitido pela Comissão Europeia em virtude da Cimeira de Lisboa, em Março de 2000. Neste documento, a aprendizagem ao longo da vida surge definida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base

---

<sup>12</sup> Outros paradigmas antecederam este, entre os quais destacamos a corrente progressista, que foi protagonizada por John Dewey (Cf. DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company, 1916.) e Eduard Lindeman (Cf. LINDEMAN, E. C. *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, 1926), nos inícios do séc. XX, pelo que defendiam que a educação de adultos/as deveria promover o desenvolvimento e o progresso da sociedade democrática e industrial. A educação de adultos/as estava, deste modo, intimamente ligada ao saber fazer e às experiências dos adultos. A corrente humanista surge por volta da década de 60, sendo marcada pelo conceito de “andragogia”, tal como foi esboçado por Malcom Knowles. Segundo esta corrente, o ser humano tem uma propensão natural para crescer e para se auto-actualizar, sublinhando-se a sua autonomia, totalidade, integração e integridade. Segue-se a corrente crítica, na qual se salientam Jürgen Habermas e Paulo Freire. Segundo esta corrente, os/as adultos/as situam-se num contexto histórico, social e cultural, sendo que a educação de adultos/as deve fomentar a alteração das estruturas sociais opressivas. De acordo com Paulo Freire, a educação de adultos/as deve ter como objectivo a reflexão crítica, ou seja, deve levar as pessoas a “darem-se conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela”. (FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.) Por sua vez, para Habermas (CF. HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.), é pela via do discurso racional que o indivíduo comunica com outros e confronta as suas perspectivas de sentido. Segundo este autor, o desejo de emancipação do ser humano possibilita que se liberte de forças contextuais, o que leva ao auto-conhecimento.

<sup>13</sup> MEZIROW, J., “Concepto y acción en la educación de adultos”, in CARRERAS J.S. e Escarbajal de Haro, A. (coord.). *La educación de personas adultas: una nueva profesión?* Valência: Nau llibres, 1998, pp. 180-187, *apud* OSORIO, Agustín Requejo. *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005, pp. 135-136.

contínua visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”. É neste contexto que se esclarece a definição de aprendizagem formal (disponibilizada por instituições de ensino e formação com vista à aquisição de um diploma); aprendizagem não formal (formações que decorrem fora dos sistemas formais de ensino e que podem não derivar numa certificação); e aprendizagem informal (resultante da aquisição de conhecimentos pelas mais diversas vias).

Outros autores advogam uma **visão mais economicista** da educação ao longo da vida. A saber, para Illeris<sup>14</sup> (2002), a aprendizagem ao longo da vida é crucial para a capacidade competitiva das nações, das empresas, dos indivíduos e do desenvolvimento económico.

Em suma, verificamos que, ao longo do século XX, os processos de aprendizagem passam a ser encarados como contínuos e não como limitados à esfera escolar. Podemos, então, concluir que as iniciativas relativas à educação de adultos/as confluem numa perspectiva de qualificação, em primeiro lugar, numa óptica de valorização pessoal enquanto cidadão crítico e esclarecido, e, em segundo lugar, numa óptica de adequação ao mundo laboral competitivo e à sociedade globalizada. Veremos no capítulo quatro de que forma a leitura do texto literário poderá contribuir para a formação global do indivíduo, permitindo o desenvolvimento de competências comunicativas, linguísticas e culturais, essenciais ao desempenho profissional dos sujeitos, mas também à sua valorização pessoal e social.

## **1.2 Breve perspectiva cronológica da educação de adultos/as em Portugal**

*O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. **CAPÍTULO III, Artigo 73.º, Alínea 2 da Constituição da República Portuguesa de 2005.***

Parece-nos relevante traçar as origens da educação e formação de adultos/as em Portugal, de modo a compreender que perfil de competências era focado aquando da implementação das primeiras iniciativas de Educação e formação de adultos/as no país, de

---

<sup>14</sup> ILLERIS, K., *Lifelong learning as mass education*. UTS Research Centre Vocational Education and Training Working Knowledge: Productive learning at work. Conference proceedings, 2000, consultado a 157 1272009 às 14:00 em <http://www.scribd.com/doc/7538225/Quintas-Helena-2008-Educacao-de-Adultos-vida-na-curriculo-e-curriculo-na-vida-Lisboa-ANQ>.

modo a depreender a evolução desse mesmo perfil até à actualidade, ou seja, ao Programa Novas Oportunidades.

É depois da Segunda Grande Guerra que, em Portugal, se desenvolve de forma mais sistémica a Educação e Formação de Adultos. Durante o período do Estado Novo, o país não desenvolveu condições para enfrentar o problema do analfabetismo.<sup>15</sup> Nestes anos, ainda assim, houve várias iniciativas para alterar este panorama, entre as quais se destaca o “Plano de Educação Popular”<sup>16</sup>, em 1952; a “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, entre 1953 e 1956; os Cursos de Ensino Primário Supletivo para adultos/as através da coordenação de Veiga Macedo. Estas iniciativas, apesar de importantes, não foram suficientes.

É a partir de 1974, e da libertação do regime ditatorial, que a Educação e Formação de Adultos adquire contornos mais bem definidos. Alberto Melo e Ana Benavente, integrando a Direcção-Geral de Educação Permanente (criada ainda em 1972), no seu artigo *Experiências de educação popular em Portugal*<sup>17</sup>, esclarecem-nos acerca dos esforços implementados no combate ao analfabetismo. Eis a perspectiva que os autores sustentam no âmbito da Educação Popular:

O nosso papel não era de modo algum vir dizer-lhes que eram analfabetos e que deviam aprender a ler, mas antes apoiar o trabalho de organização desde o início e trazer depois uma ajuda técnica quando o problema do analfabetismo ou qualquer outro problema de ordem educativa era sentido por todos como um obstáculo à marcha normal das actividades em geral [...] a alfabetização conduzida como campanha de massas podia tornar-se justamente no factor decisivo de transformação das estruturas mentais e o motor do progresso social e político [...] No entanto, a via adoptada pela D.G.E.P. não foi a de campanhas massivas de alfabetização [...] Em vez de nos preocuparmos com o que faltava a essas populações (“a cultura literária ou escrita”), queríamos partir do que elas tinham em abundância mesmo nas regiões ditas “mais atrasadas”: a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer [...] queríamos partir da sua realidade, da cultura vivida e, para isso, proceder a uma recolha de tradições orais (cantos, poesias, provérbios, história local, medicina popular, contos) [...] A escrita entraria, portanto, na aldeia ao serviço da cultura existente nestas regiões [...]<sup>18</sup>.

A partir destes autores, podemos depreender a valorização de um conceito de cultura popular e regional. O esforço de alfabetização não tem, por conseguinte, a pretensão de transmitir uma cultura que lhe seja de algum modo externa, mas sim levar à alfabetização a partir da riqueza cultural da comunidade já existente, visando a integração social e comunitária, assim como a igualdade de acesso à educação. O objectivo seria

---

<sup>15</sup> MELO, A., e BENAVENTE, A., *Educação Popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

<sup>16</sup> Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios III*. Lisboa: GEP/ME, 1988, Março, pp.76-77.

<sup>17</sup> MELO, Alberto e BENAVENTE, Ana, *Experiências de educação popular em Portugal 1974-1976* UNESCO trad. Ana Benavente. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

fornecer os instrumentos necessários para que os/as adultos/as promovessem a sua própria educação, integrados nos seus contextos de vida.

O documento produzido por Melo e Benavente revela, ainda, uma preocupação com o ensino da leitura, entendida não como mera forma de descodificar o código escrito, mas como meio capaz de desenvolver nos adultos/as capacidades de se posicionarem criticamente perante um texto. Nesta medida, estes autores tecem uma crítica à alfabetização entendida unicamente para fins economicistas, isto é, como meio de obter um emprego. É neste sentido que referem:

Poder-se-ia pretender eliminar “estatisticamente” o analfabetismo e conseguir-se-ia que, de uma maneira ou de outra, toda a gente soubesse ler e escrever. Mas pensamos que não é esse o problema; trata-se, sim, de ensinar a técnica da leitura e da escrita em condições tais que possa ser realmente utilizada [...] O significado de um programa nacional de alfabetização não deve ser [...] uma máquina de fazer diplomas para pessoas que, mesmo alfabetizadas, em nada mudaram a sua consciência da realidade e da sua prática social. [...] uma alfabetização ligada apenas à formação profissional que visaria o melhoramento dos analfabetos na sua condição de produtores ao serviço de empresas capitalistas<sup>19</sup>.

O combate ao analfabetismo e a responsabilização do Estado em Portugal prossegue com a Lei nº3/79 de 10 de Janeiro que definia a Lei-Quadro da Educação de Base de Adultos; com a criação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de adultos/as e a Elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos. Contudo, a educação e formação de adultos/as apenas terá um papel de maior destaque no panorama nacional aquando da Lei de Bases do Sistema Educativo, adquirindo relevância o conceito de “Ensino recorrente de adultos” e “Educação Extra-escolar”.

Com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, a Educação e Formação de adultos/as sofreu um substancial incremento, apoiada por um quadro de subsídios alargado, atribuído pelo Fundo Social Europeu.

Em virtude dos apoios da Comunidade Europeia, em 1989, surge o PRODEP I (Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal), que vem incentivar a evolução para uma escolaridade básica de 9 anos; a criação e desenvolvimento do ensino profissional de Nível Secundário e qualificação profissional III; a instituição de um sistema de formação contínua de docentes; a introdução, no âmbito do sistema educativo, da valência de Psicologia e Orientação Educativa.

Neste ano, é implementado o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos/as em Portugal, com o intuito de preparar os trabalhadores do país

---

<sup>18</sup> *Idem, ibidem*, pp. 11-13.

<sup>19</sup> *Idem*, p.25, 33, 34.

para um mercado moderno e competitivo. Este programa e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo vieram reforçar a escolarização obrigatória de adultos, (cf. Almeida et al., 1995; Silva & Rothes, 1998)<sup>20</sup>.

Em 1999, é criada a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), que, e de acordo com o Despacho nº 9663-A/99 de 14 de Maio, implementou uma rede de parcerias a nível nacional para a promoção de cursos EFA, a par de uma rede de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVC). São atribuições da ANEFA<sup>21</sup>.

A ANEFA foi criada a 28 de Setembro de 1999, através do Decreto-Lei nº 387/99 “com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos”. Como tal, foi responsabilidade da ANEFA a elaboração de referenciais de Competências-Chave (a nível do processo RVC), assim como dos cursos EFA, com o intuito de articular formação de base e formação profissionalizante.

Esta agência foi extinta em 2002, sendo substituída pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV-ME). Em 2007, é criada a Agência Nacional para as Qualificações (ANQ), pelo Decreto -Lei n.º 276 -C/2007, de 31 de Julho, que cria e aprova a sua estrutura orgânica. Entre as atribuições da Agência Nacional para a Qualificação está o desenvolvimento e gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e profissionais, assegurando a coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades.

O sistema RVC (Reconhecimento e Validação de Competências) entrou em acção em Novembro de 2000, sendo que a criação da rede de Centros RVCC foi co-financiada pelo Fundo Social Europeu, no âmbito da medida 4/acção 4.1 – RVCC adquiridas ao longo da vida, do Eixo 2 – apoio à transição para a vida activa e promoção da empregabilidade,

---

<sup>20</sup> SILVA, Augusto Santos & Rothes, AREAL, Luís *Educação de Adultos, A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998, pp. 17-103. ALMEIDA, João Ferreira, Coord; Rosa, Alexandre; Pedroso, Paulo; Quedas, Maria João; Silva, J. A. Vieira da & Capucha, Luís, *Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos*. Lisboa: CIDE/CIES, 1995.

<sup>21</sup> As funções da ANEFA estão descritas em Diário da República Portuguesa, Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro.

do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP III)<sup>22</sup>. Os Centros RVCC eram, nesta altura, acreditados pela Agência Nacional de Educação e Formação de adultos/as (ANEFA), que viria a extinguir-se com a Lei Orgânica do Ministério da Educação – Dec. Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro. Como tal, as suas competências foram assumidas pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

A 14 de Dezembro de 2005, foi apresentada publicamente a Iniciativa Novas Oportunidades do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que tem como objectivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos. Os centros RVC passam, então, a chamar-se Centros Novas Oportunidades.

As entidades às quais é conferido o estatuto de Centro Novas Oportunidades são de natureza diversa: Centros de Formação Profissional, Associações empresariais, Escolas dos ensinos básico e secundário, Associações de Desenvolvimento e Escolas Profissionais, entre outros. Ao Centro Novas Oportunidades compete acolher o adulto, esclarecê-lo acerca das opções existentes a nível do seu percurso qualificativo e, através de metodologias de diagnose, encaminhá-lo para a resposta que melhor se adapta ao seu perfil.

Entre estas “respostas” podiam encontrar-se, neste período de 2000 a 2005 aproximadamente, respostas de educação de adultos/as como o processo RVCC de B1, B2, B3 (4º, 6º ou 9º anos respectivamente), cursos EFA, o ensino recorrente, entre outras. Segundo o que consta no sítio [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt), a estratégia da iniciativa Novas Oportunidades assenta em dois pilares fundamentais: tornar o ensino profissionalizante uma real opção, dando Oportunidades Novas aos jovens; elevar a formação de base da população activa, proporcionando uma Nova Oportunidade para aprender e progredir.

Depois de 2005, começou a esboçar-se a possibilidade de os Centros Novas Oportunidades passarem a contar igualmente com a Certificação de Nível Secundário, quer no que diz respeito ao Processo RVCC, quer a nível dos cursos EFA, para adultos/as com o 9º ano de escolaridade e com mais de 18 anos (Decreto-Lei n.º 357/2007 de 29 de Outubro). A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) foi criada pelo Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho, tendo natureza de Instituto Público, sob a tutela conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social. A ANQ tem a função de

---

<sup>22</sup> FERNANDES, Pedro Afonso (coord.), (Centro Interdisciplinar De Estudos Económicos), *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional, Março, 2004, p.16.

coordenar as políticas de educação e formação, promover a generalização do Nível Secundário como patamar mínimo de qualificação e dinamizar a rede de Centros Novas Oportunidades (CNO). Surgem, então, várias possibilidades de conclusão do Nível Secundário em consonância com o percurso escolar por que já passou o adulto.

Em suma, os centros novas oportunidades (CNO) dinamizam o processo, de acordo com a **Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio**, que regula a sua criação e o seu funcionamento, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências. Com uma finalidade específica, a “actividade dos Centros Novas Oportunidades abrange os/as adultos/as com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às suas necessidades e às do mercado de trabalho, que não tenham completado o 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, ou o ensino secundário, ou que não tenham uma dupla certificação de nível não superior<sup>23</sup>”.

Com esta perspectiva histórica, pretendeu-se traçar, de forma sucinta, alguns passos importantes na implementação da educação e formação de adultos/as em Portugal, com o intuito de revelar as raízes dos actuais Centros Novas Oportunidades, no seio dos quais se desenvolvem o Processo RVCC e os cursos EFA. Podemos concluir que, se, numa fase inicial de implementação das iniciativas de valorização da aprendizagem ao longo da vida no país, o enfoque se concentrou na alfabetização e literacia dos adultos, actualmente, e em consequência dos esforços de qualificação, a educação e formação de adultos/as prevê um perfil de competências mais diversificado, em consonância com as exigências de uma sociedade marcada pelo devir tecnológico, pela difusão da informação à escala global, por um mercado de trabalho exigente a nível de versatilidade e adaptabilidade dos seus trabalhadores, e por uma cidadania que se pretende activa e esclarecida, não só a nível da consciência enquanto cidadãos inseridos num contexto nacional, mas também europeu.

### **1.3 Qualificação de adultos/as em Portugal hoje – modalidades em foco e documentos oficiais**

Os baixos níveis de certificação escolar e profissional da população adulta portuguesa, assim como a competitividade que a União Europeia exige aos cidadãos dos países que a integram, justificaram a intervenção de um programa que enfrentasse esta dura

---

<sup>23</sup> Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, p. 2899.

realidade. Na verdade, muitos são os cidadãos que, apesar de não terem continuado a frequentar o ensino formal, apostaram na sua formação a nível profissional e cultural. Contudo, ainda que na realidade tivessem competências adquiridas ao longo da vida que lhes podiam dar a equivalência ao Nível Secundário, na prática, não detinham um documento que atestasse essas competências. É neste sentido que intervém o Programa Novas Oportunidades, e mais especificamente o Processo RVCC. Como se refere nos Referencial de Competências-Chave :

Desde a última década que as políticas e iniciativas no campo da educação e formação de adultos/as em Portugal reflectem a consciência que o país tem, quer ao nível do cidadão comum, quer ao nível das organizações, entidades públicas ou privadas e órgãos de decisão política dos baixos níveis de certificação escolar e profissional da sua população adulta. Reflectem, igualmente, os efeitos dos novos desafios que se colocam a Portugal, no contexto da aposta europeia na transição para uma economia do conhecimento e da coesão social. Esta aposta estratégica pressupõe a correlação entre inovação, competitividade, níveis de bem-estar, qualidade de vida e educação e formação da população, capaz de garantir um desenvolvimento humano sustentado<sup>24</sup>.

Nesta dissertação, as modalidades que focaremos mais atentamente consistem no processo RVCC e cursos EFA. A este respeito, será útil descrever as características destes processos, para que melhor se compreendam os contextos em que intervém o formador, pois contribuem para a adopção de metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas em conformidade com o processo que orienta o seu trabalho.

### **1.3.1 Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências consiste em três eixos de intervenção: reconhecimento de competências, validação de competências e certificação das competências. Este processo é orientado por uma equipa técnico-pedagógica, constituída por um(a) coordenador(a), funcionários administrativos, um técnico de diagnóstico, profissionais de RVCC e uma equipa de formadores. No que concerne ao Processo RVCC B1, B2 e B3 (equivalência ao 4º, 6º e 9º anos de escolaridade respectivamente), a equipa de formadores é composta por um formador de *Tecnologias da Informação e Comunicação*, de *Matemática para a Vida*, de *Cidadania e Empregabilidade* e de *Linguagem e Comunicação*, as quatro áreas previstas no Referencial de Competências-Chave de Nível Básico. Para o nosso trabalho, interessa focar, sobretudo, a área de Competências-Chave de *Linguagem e Comunicação*, no nível B1, B2 e B3.

---

<sup>24</sup> GOMES, Maria do Carmo (coord. final), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), Novembro, 2006, p. 11.

O processo RVCC de Nível Secundário é orientado por formadores de três áreas de Competências-Chave: *Cidadania e Profissionalidade* (CP); *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC); e *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC). Neste âmbito, o nosso estudo incidirá em *Cultura, Língua e Comunicação*, uma vez que as competências comunicativa, linguística, textual e cultural são focadas nesta área do Referencial de Competências-Chave. Neste universo de formação não se opera propriamente com a noção de **currículo**, entendido como o conjunto de matérias ou conteúdos programáticos a serem ministrados num determinado curso ou nível de escolaridade, organizado por disciplinas, no contexto do sistema de ensino de uma comunidade. O currículo escolar determina também os objectivos do processo de ensino-aprendizagem que integram um projecto educacional, delinea uma sequencialidade programática e desenha o processo avaliativo. Este conceito de “currículo escolar” diverge do de Referencial, na medida em que este último documento é fruto de uma nova perspectiva de educação e formação de adultos, tal como foi defendida pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como "Educação: um Tesouro a Descobrir" (1996)<sup>25</sup>. Este relatório veio salientar a relevância de quatro dimensões da aprendizagem ao longo da vida: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum; e aprender a ser”.

Neste sentido, o Referencial é um instrumento orientador e não prescritor, no sentido em que se deve adaptar às características e riqueza experiencial de cada adulto, como se esclarece no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário: “Neste contexto, deve entender-se o Referencial de Competências-Chave como um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projecto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens; orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Só assim se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto<sup>26</sup>”.

O Referencial assume-se, nesta medida, como dispositivo regulador dos processos de educação e formação de adultos, assumindo a designação específica de referenciais de B1, B2, B3 e de Nível Secundário. O Referencial é, pois, um instrumento para a educação

---

<sup>25</sup> DELORS, J. *et al.*, *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996.

<sup>26</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p. 20.

e formação de adultos, face ao qual se avaliam as competências adquiridas em diferentes contextos de vida, com vista à atribuição de uma certificação. Constitui uma “matriz integradora<sup>27</sup>” entre o reconhecimento e a validação das competências de que os/as adultos/as são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais que manifestam.

Vejamos o funcionamento dos eixos de intervenção acima apontados do processo RVCC. Ao nível do reconhecimento de competências, tem lugar o chamado Balanço de Competências, processo metodológico que permite a qualquer pessoa adulta, conhecer as suas potencialidades ou competências, a nível pessoal e profissional, que o/a adulto/a e a equipa técnico-pedagógica poderão reconhecer. As metodologias, actividades e instrumentos pedagógicos que orientam o balanço de competências são diversificados, sendo determinados pela equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades, sempre orientados pelo Referencial de Competências-Chave que norteia todo este processo.

O Segundo eixo compreende a **Validação de Competências**, acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada que decorre do pedido de validação de um conjunto de competências adquiridas pelo adulto ao longo da vida.

O terceiro e último eixo é a **Certificação de Competências**, processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e constitui-se como o acto oficial de registo das competências, que posteriormente é apresentado a um Júri de Validação, que integra os formadores, o profissional e um avaliador externo (seleccionado de uma lista devidamente acreditada pelo Ministério da Educação).

Portanto, o Processo RVCC implica que o/a adulto/a que seja integrado/a neste processo já tenha adquirido, através das suas experiências de vida, um conjunto de competências. Neste sentido, ele não é visto como um/a formando/a, isto é, como um aluno, o que implica que o formador seja sobretudo um **orientador** do processo de reconhecimento. A distinção entre adulto e formando tem por base a diferenciação entre aquele que se encontra num processo para se apropriar de conhecimentos técnicos e gerais através de cursos profissionalizantes e aquele que integra o processo para **revelar** os conhecimentos que adquiriu ao longo da vida. Isto não invalida que um/a adulto/a seja um aprendiz, como se sublinha no *Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário*:

---

<sup>27</sup> ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima. *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave de Nível Básico*. Lisboa: ANEFA (2ª edição), 2002, p. 5.

O conceito de aprendente, sendo uma variável fundamental no processo de aprendizagem dos adultos, compreende várias dimensões de saberes: os teóricos – que permitem o conhecimento e a identificação do objecto nas suas modalidades e transformações; os processuais – que orientam a prática e respeitam aos modos de fazer e, também, às modalidades de organização e funcionamento dos procedimentos; os práticos que estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento e permitem um conhecimento contingente mas eficaz do real, operacionalizando-o; e os saberes fazer, que são relativos à manifestação de actos humanos, motores para a acção material e intelectuais na acção simbólica. A avaliação que o aprendente faz da sua aprendizagem é interdependente do sentimento de autoeficácia e traduz a confiança nas suas próprias competências: "sei que sou capaz de escrever um texto sem erros;... sou capaz de resolver este problema de matemática". A auto-eficácia relaciona-se com a imagem de si, como ser autónomo, a partir das suas experiências, enquanto indivíduo em permanente actualização; o interesse em aprender relaciona-se com a sua participação social e, por último, com a sua capacidade de centramento sobre os problemas. A auto-eficácia converge, em última análise, na construção de saberes na prática comunitária de cidadania dos aprendentes e da sua experiência social enquanto indivíduos<sup>28</sup>.

As experiências de vidas surgem, assim, no centro destes processos de educação de adultos/as. Segundo Bonvalot, a experiência “é o encontro do sujeito com um dado (qualquer coisa ou qualquer um) do mundo objectivo, social ou subjectivo. Este encontro comporta sempre alguma previsibilidade<sup>29</sup>. No âmbito da educação de adultos, mais que descrever uma experiência, torna-se essencial que um/a adulto/a “pense as experiências”<sup>30</sup>, e é neste âmbito que a leitura do texto literário, a par de outros textos, pode ser altamente produtiva. Desenvolveremos este ponto, mais aprofundadamente, no capítulo seis.

De acordo com a filosofia destes processos de aprendizagem, o processo RVCC promove, sobretudo, um auto-conhecimento do adulto, mais que uma aprendizagem de conteúdos ou competências novas. Tendo em vista o objecto desta dissertação incidir na área de *Cultura, Língua e Comunicação (CLC)*, passamos a apresentar a sua organização. Esta área envolve sete grupos temáticos, chamados Núcleos Geradores; são eles *Equipamentos e Sistemas Técnicos, Ambiente e Sustentabilidade, Saúde, Economia e Gestão, Urbanismo e Mobilidade, Tecnologias da Informação e Comunicação, Saberes Fundamentais*. Estes temas englobantes deverão desencadear, por parte dos adultos, reflexões várias, a nível da oralidade e da escrita, a partir das quais vão construindo o

---

<sup>28</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p 15.

<sup>29</sup> BONVALOT, Guy, “éléments de une définition de la formation expérientielle”, in *La Formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation Française, 1991,. Ap. PIRES, Ana Luísa de Oliveira, *Educação e Formação ao longo da vida : análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2005, p. 184.

<sup>30</sup> O termo “pensar as experiências” é um conceito esboçado por Josso, referindo-se ao esforço de reflexão de um indivíduo, no sentido do auto-conhecimento numa perspectiva dialéctica (JOSSO, Christine, “l’expérience formatrice: un concept en construction”, in *La formation Expérientielle des adultes*. Paris: La documentation française, 1991).

Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), do qual falaremos mais a pormenor subsequentemente, no capítulo 4.2.

Se, durante o desenvolvimento da metodologia do Balanço de Competências, no eixo do Reconhecimento, o/a adulto/a não evidenciar as competências mínimas previstas pelo Referencial necessárias à validação, ao/a adulto/a é disponibilizado um bloco de 50 horas de formação<sup>31</sup>, partilhadas pelas áreas de Sociedade, Tecnologia e Ciências; Cultura, Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade, com o intuito de aprofundar áreas em que o/a adulto/a demonstrou maiores dificuldades. Neste contexto, o formador planejará a sua acção de formação de acordo com as necessidades formativas do adulto e a carência de créditos, aferida pela leitura do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens do adulto.

Em suma, os/as formadores/as do processo RVCC desempenham funções que exigem capacidade de adaptação ao perfil de cada adulto/a e ao seu perfil de competências. Como refere Carmen Cavaco, “no exercício das suas funções os formadores do processo RVCC valorizam a experiência dos adultos; entendem a teoria/prática numa relação dialéctica; promovem o diálogo, a reflexão e debate de assuntos relacionados com a vida dos adultos/as e incentivam-nos a intervir; e estabelecem uma relação de aprendizagem com os adultos, ambos ensinam e aprendem, o que se enquadra também na perspectiva de educação problematizadora defendida por Paulo Freire (1972)”<sup>32</sup>.

### **1.3.2 Educação e Formação de Adultos**

Os cursos de Educação e Formação de adultos/as (EFA) foram progressivamente implementados em Portugal, com o intuito de possibilitar a formação ao longo da vida, atribuindo uma qualificação profissional ou escolar, ou ambas. É publicado a 20 de Novembro de 2000 o Despacho Conjunto n.º 1083 que regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação de adultos/as (Cursos EFA). Os cursos EFA de Nível Básico compreendem, no seu plano curricular, quatro áreas de Competências-Chave: *Tecnologias da Informação e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Linguagem e Comunicação*. A estas áreas de formação de base acresce a *Formação Profissionalizante*, cujo desenho curricular varia de acordo com a especificidade do curso EFA.

---

<sup>31</sup> *Diário da República*, Despacho n.º 9 - 937/2007, de 29 de Maio.

<sup>32</sup> CAVACO, Carmen, “Reconhecimento, validação e certificação de competências” in *Revista de Ciências da Educação*, Direcção de Rui Canário e Jorge Ramos do Ó, Sísifo, 2 Abril 2007, p. 30.

No Despacho n.º 26 401/2006 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade social e da Educação, esclarece-se que os cursos EFA têm como objectivo contrariar a baixa qualificação escolar e profissional dos portugueses.

No quadro dos objectivos estratégicos do Programa do XVII Governo Constitucional, a iniciativa Novas Oportunidades estabelece como meta prioritária a elevação dos níveis de formação e qualificação da população activa portuguesa, constituindo-se como um pilar fundamental para as políticas de educação, emprego e formação profissional. Os cursos de Educação e Formação de Adultos/as (EFA) são um instrumento importante dessa Iniciativa e importa adequar o seu modelo às medidas entretanto tomadas, nomeadamente o desenvolvimento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que deve constituir gradualmente a plataforma preferencial de acesso aos cursos EFA, e o alargamento desta oferta às escolas e agrupamentos de escolas, no sentido de melhor dar resposta aos interesses e carências da população adulta, possibilitando-se a certificação escolar, a par da dupla certificação já existente.

Em 2007, os cursos EFA estendem-se também ao Nível Secundário, através da Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação:

No quadro dos objectivos definidos pelo XVII Governo Constitucional para as políticas de educação e formação, assume particular destaque a generalização do Nível Secundário como qualificação mínima da população. Neste sentido, foi aprovado, durante o ano de 2006, o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos/as de Nível Secundário, de modo a permitir assegurar, a partir do corrente ano, o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências daquele nível de educação. Cumpre, deste modo, proceder à aplicação daquele referencial aos cursos EFA, de acordo com o que estabelece a Iniciativa Novas Oportunidades. O modelo adoptado nos cursos EFA reflecte uma perspectiva de continuidade face ao caminho trilhado para o Nível Básico, sem prejuízo da evolução necessária do grau de complexidade das competências e saberes a desenvolver no Nível Secundário e através da criação de uma área destinada ao desenvolvimento de processos de reflexão sobre as aprendizagens efectuadas.

Mais recentemente, a Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, definiu o Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Educação e Formação de adultos/as e das Formações Modulares, onde se esclarece a função social dos mesmos, ou seja, a qualificação dos Portugueses:

Os Cursos EFA organizam-se: *a)* Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, enquanto instrumento promotor da (re)inserção socioprofissional e de uma progressão na qualificação; *b)* Em percursos flexíveis de formação quando definidos a partir de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, adiante designados por RVCC, previamente adquiridas pelos adultos/as por via formal, não formal e informal; *c)* Em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica, ou apenas uma destas, nos termos do previsto nos n.ºs 3 e 4 do artigo 1.º; *d)* Num modelo de formação modular estruturado a partir dos referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, privilegiando a diferenciação de percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional dos formandos; *e)* No desenvolvimento de formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que facilitem e promovam as aprendizagens, através do módulo Aprender com Autonomia para os cursos de Nível Básico e do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens para os cursos de Nível Secundário.

Como se pode concluir pelos documentos legislativos apresentados, os cursos EFA desenvolvem um modelo educativo e formativo que não prevê um currículo rígido. Pelo contrário, o desenho curricular de cada curso é estruturado tendo em consideração os conhecimentos já adquiridos pelos formandos, da sua experiência pessoal e profissional, bem como dos diferentes contextos socioeconómicos e culturais em que estão inseridos.

## Capítulo II – O lugar do texto literário nos referenciais de competências-chave (RVCC e EFA)

*A pós-modernidade é o tempo do triunfo das indústrias da cultura, é o tempo em que os objectos culturais se transformam em mercadorias na volatilidade dos mercados, em que a estética se dissolve ao serviço da publicidade e da sedução fungível dos ícones da moda, é o tempo do simulacro, desde a experiência da guerra até às experiências erótico-sexuais, é o tempo do glamour e do kitsch dos centros comerciais, é o tempo do triunfo dos media audiovisuais sobre o discurso verbal, desde a política até à pedagogia.*<sup>33</sup>

**Aguiar e Silva**

Consideramos indispensável compreender a operacionalização dos processos de educação e formação de adultos, na medida em que o presente trabalho pretende inferir as virtualidades da leitura do texto literário para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita em adultos/as que frequentam os processos RVCC e cursos EFA, quer de Nível Básico, quer de Nível Secundário.

Com este objectivo em vista, procuraremos, num primeiro momento, analisar a estrutura e conteúdos dos referenciais de Competências-Chave. Num segundo momento, iremos explorar a metodologia avaliativa que está na base dos processos de educação e formação de adultos/as em análise, a saber, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). Nesta sequência, pretendemos associar a construção do documento-base da aferição de competências, ou seja, do PRA, ao desenvolvimento das competências comunicativas, linguística e cultural e, por sua vez, à leitura do texto literário.

Num terceiro momento, analisar-se-ão as competências focadas nas duas áreas de Competências-Chave em foco na presente dissertação, a saber, a área de Linguagem e Comunicação (nível básico) e a área de Cultura, Língua e Comunicação (nível secundário). A este respeito, procuraremos, igualmente, evidenciar o lugar do texto literário nos conteúdos referenciados nas áreas de competências citadas. Contemplaremos, assim, que conceito de cultura é esboçado por estes documentos oficiais e se existe uma sobreposição das “indústrias da cultura” pós-modernas, na acepção de Aguiar e Silva, às humanidades.

---

<sup>33</sup> AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel, *As Humanidades e a Cultura Pós-Moderna*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, 2006, p. 621.

## **2.1 A estrutura e organização dos Referenciais de Competências-Chave – RVCC e EFA (B1, B2, B3 e Nível Secundário)**

Tendo em vista combater os défices de qualificação e certificação em Portugal, a partir do ano de 2000, a ANEFA, actualmente Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), começou a esboçar um referencial de competências que valorizasse, a par dos conhecimentos escolares e formais, as competências adquiridas ao longo da vida. Este primeiro referencial previa uma qualificação equivalente ao 9º ano de escolaridade. O Referencial de Competências-Chave de Nível Básico será, portanto, implementado em 2000-2001, sendo que foi a partir de 2002 que se estendeu à rede nacional de Centros e Cursos em expansão, sendo o documento orientador do processo RVCC e dos Cursos EFA. No próprio Referencial de Nível Básico, esclarecem-se as suas funções:

Segundo os seus autores, este referencial, que se insere num quadro conceptual mais vasto de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos/as em Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: (a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) base para o ‘desenho curricular’ de educação e formação de adultos/ assente em Competências-Chave; (c) guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos.<sup>34</sup>

Dando seguimento à estratégia europeia “Educação e Formação 2010”, cujos objectivos estratégicos são incentivar a aprendizagem ao longo da vida, melhorar a qualidade da educação de modo a promover a equidade social e motivar para uma cidadania activa (“making lifelong learning and mobility a reality; improving the quality and efficiency of education and training; promoting equity, social cohesion and active citizenship; enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training”<sup>35</sup>), a DGFV, em 2004-2005, reúne uma equipa de autores para elaborar o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, que em 2006 se encontra concluído. As orientações europeias que subjazem à sua construção são salientadas no próprio documento:

O Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário inscreve-se, claramente, nas recomendações comunitárias em matéria de valorização e validação das aprendizagens não formais e informais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Destacam-se, neste quadro, desde logo, a Declaração de Copenhaga em 2002 e, mais recentemente, a

---

<sup>34</sup> ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima, *op. cit.* p. 5.

<sup>35</sup> EUROPEAN COMMISSION, *European strategy and co-operation in education and training in* [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm)

Recomendação sobre o conjunto de princípios comuns europeus para a identificação e validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia 'Educação e Formação 2010'. A nível nacional, a opção que o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário representa constitui-se como instrumento fundamental na concretização de compromissos nacionais, dos quais decorrem as actuais orientações políticas, de alargar progressivamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a oferta de Cursos de Educação e Formação de adultos/as ao nível do ensino secundário.<sup>36</sup>

Os Referenciais de Competências-Chave são, por isso, os documentos norteadores, com base nos quais os formadores deverão orientar os/as adultos/as na construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, numa perspectiva que privilegia a individualidade de cada adulto em articulação com o seu contexto social e cultural. No próprio Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário se esclarece a natureza do mesmo:

Numa linha de continuidade relativamente ao Referencial de Nível Básico, embora contendo novos elementos estruturais e conceptuais o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário convoca para si uma tripla função: i) de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; ii) de dispositivo base para o "desenho curricular" de percursos de educação e formação de adultos assentes em Competências-Chave; e iii) de guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades. Entendido como quadro orientador, o Referencial de Competências-Chave não deve, porém, significar que se uniformizem as práticas de reconhecimento e validação ou de formação, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Ele deve, antes, promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo – profissionais de reconhecimento, formadores, avaliadores, adultos/asesm processo de reconhecimento/formação, etc. - a partir de uma linguagem comum e de um enquadramento teórico explícito e partilhado que permita a sua discussão e avaliação.<sup>37</sup>

Em suma, os documentos norteadores dos cursos EFA e do processo RVCC são os referenciais de Competências-Chave. Neste contexto, existe um Referencial dedicado ao Nível Básico (B1, B2 e B3) e outro referente ao Nível Secundário. Os referenciais são documentos oficiais orientadores que determinam a formação de base dos adultos/as que integram estes processos (EFA e RVCC).

No que diz respeito ao Referencial de Nível Básico, dentro do mesmo documento estão diferenciados os três níveis (B1, B2 e B3), no sentido em que para cada nível estão definidas competências e especificados critérios de evidência próprios, adequados ao seu patamar de exigência.

Por sua vez, o Referencial de Nível Básico é necessariamente distinto do de Nível Secundário. Neste sentido, e no que é relevante para o nosso trabalho, se, no Referencial de Nível Básico, a área de Competências-Chave que focaliza especificamente as

---

<sup>36</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., "Nota de Apresentação".

<sup>37</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p..22.

competências de leitura e escrita é denominada *Linguagem e Comunicação*; no Referencial de Nível Secundário, a área de Competências-Chave onde as competências de leitura e escrita têm um papel central é denominada de *Cultura, Língua e Comunicação*.

## **2.2 Análise das áreas de *Linguagem e Comunicação e Cultura, Língua e Comunicação***

Como já foi referido, a presente dissertação visa o desenvolvimento das competências comunicativa, linguística e cultural no contexto dos processos de educação e formação de adultos/as que, neste momento, se encontram em exercício no nosso país, ou seja, os cursos EFA e o processo RVCC.

Para chegar a este momento do nosso trabalho, foi necessário invocar etapas importantes na sedimentação da educação de adultos/as na Europa. Posteriormente, seguimos os passos determinantes na implementação de processos de formação e educação de adultos/as em Portugal, de modo a compreender a relação entre o desenvolvimento tecnológico, a revolução no mundo do trabalho e a necessidade de dinamizar a formação de pessoas adultas. Concluímos, a este nível, que o esforço de alfabetização não era suficiente no sentido de estimular a competitividade e que, cada vez mais, se verifica a preocupação de formar adultos/as não só para integrarem o mercado de trabalho, mas também para desenvolverem competências em cidadania. A um/a cidadão/ã do mundo hodierno não basta saber descodificar os sentidos elementares de um texto, nem basta dominar as novas tecnologias, deve também ser esclarecido/a, ter consciência cívica, ser crítico/a e solidário/a, enfim, ser capaz de compreender e de se adaptar ao acelerado devir político, económico, social e laboral.

Tendo em consideração estas novas exigências qualificativas, consideramos essencial que os processos de educação de adultos/as valorizem competências de leitura e de escrita, pois sem estas competências não se pode esperar que um/a cidadão/ã seja capaz de interpretar a realidade social que o cerca e os discursos que a dominam, a saber, os discursos políticos, publicitários, artísticos, ideológicos, religiosos, legislativos e técnicos.

Prosseguindo a nossa exposição, no ponto 2.2.1, analisaremos os documentos norteadores dos processos de educação de adultos/as que são presentemente operacionalizados pelos Centros Novas Oportunidades, denominados Referenciais de

Competências-Chave, de modo a examinar em que medida as competências comunicativas, linguísticas e culturais são valorizadas e em que domínios temáticos surgem.

Considerando a amplitude destes processos educativos, entendemos focalizar o nosso estudo em duas áreas de Competências-Chave comuns aos referidos processos, ou seja, as áreas de *Linguagem e Comunicação* (que integra o referencial de Competências-Chave de Nível Básico) e *Cultura, Língua e Comunicação* (que integra o referencial de Competências-Chave de Nível Secundário).

Na verdade, as competências comunicativa, linguística e cultural são transversais a qualquer uma das áreas de Competências-Chave, organizadas por núcleos temáticos, a saber, *Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação* (de Nível Básico) e *Cidadania e Profissionalidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência* (de Nível Secundário). Nestas duas áreas destacadas, CLC e LC, as competências comunicativas, linguísticas e culturais surgem de forma mais sistemática, intencional e eficaz. A centralidade dessas competências é visível na estruturação das áreas de LC e CLC dos referenciais, já que surgem directamente enunciadas, quer no campo “critérios de evidência”<sup>38</sup>, quer nas próprias “unidades de competência”<sup>39</sup>. No que se refere concretamente ao Nível Básico, essas competências surgem distintamente também nas “actividades” propostas no Referencial para a área de LC.

A relação entre as áreas de Competências-Chave salientadas e as competências focadas nesta dissertação, comunicativa, linguística e cultural, é igualmente corroborada pelo Despacho n.º **11 203/2007**, que define a formação académica dos formadores que podem representar estas áreas, emitido pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, nos seguintes termos:

“6 - No âmbito do referencial de Competências-Chave de Nível Básico, os formadores que integram a equipa técnico-pedagógica dos Centros Novas Oportunidades e que desenvolvem, nos cursos EFA dos níveis B2 e B3, a formação de base nas áreas de Competências-Chave devem ser detentores, consoante as áreas, de habilitações para a docência no 2º e 3º ciclo do ensino básico, de acordo com os normativos legais em vigor, para os seguintes grupos de recrutamento: a) Linguagem e comunicação - Português (código 300), Português e Estudos Sociais/História (código 200), Português e Francês (código 210) ou Português e Inglês (código 220); (...) 9 - No âmbito do referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, os formadores que integram a equipa técnico-

---

<sup>38</sup> Segundo GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p.19, os critérios de evidência são: “Diferentes acções/realizações através das quais o/a adulto/a indicia o domínio da competência visada”. Por outras palavras, um conjunto de critérios de evidência identificados permite reconhecer uma competência.

<sup>39</sup> *Idem, ibidem*, p.19, “as unidades de competência são: combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave”. Por outras palavras, uma unidade de competência integra várias competências que mantêm entre si coerência temática.

pedagógica dos Centros Novas Oportunidades devem possuir habilitação para a docência no ensino secundário, de acordo com os normativos legais em vigor, para os grupos de recrutamento indicados em cada uma das áreas de Competências-Chave: (...) c) Cultura, língua, comunicação - Português (código 300), História (código 400) ou Filosofia (410)”.

Como podemos depreender das orientações legislativas citadas, os formadores que poderão representar as áreas de LC e CLC devem ser detentores de uma formação académica na área das humanidades, designadamente, no âmbito da língua e literatura portuguesas, das línguas estrangeiras, da História e da Filosofia, cuja preparação científica e didáctico-pedagógica os habilita, à partida, a promover processos que permitam o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, mas também competências a nível cultural, histórico, filosófico e sociológico.

Passamos, agora, a analisar as competências destacadas nos Referenciais de Competências-Chave especificamente no que diz respeito às áreas de LC e CLC, assim como as tipologias textuais consideradas. Atentaremos, particularmente, no lugar que ocupa o texto literário no desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas e culturais.

### 2.2.1 Linguagem e Comunicação – Nível Básico

Neste ponto da presente dissertação, pretendemos analisar o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, nomeadamente a área de Linguagem e Comunicação, com o intuito de analisar as competências visadas nesta área, assim como a presença do texto literário nos conteúdos.

Quanto à área de Nível Básico, *Linguagem e Comunicação*<sup>40</sup>, o Referencial de Competências-Chave distingue quatro unidades de competência: **oralidade, leitura, escrita e linguagem não verbal**<sup>41</sup>.

No que diz respeito à **oralidade**, o Referencial de Nível Básico prevê as seguintes competências para cada nível respectivamente: “B1: Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo – funcional; B2: Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos; B3: Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões”.

A competência de oralidade implica, segundo podemos depreender, uma adequação do discurso ao contexto comunicativo. Os tipos de texto focados, de acordo

---

<sup>40</sup> ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima, *op. cit.*

<sup>41</sup> *Idem ibidem*, p.3.

com o que vem descrito no quadro no âmbito das “Sugestões de actividades”, consistem em adivinhas, quadras e provérbios populares, músicas, descrições, entrevistas, debates, exposições, entre outros. Apresentamos o quadro que consta no referencial face aos tipos de texto previstos por unidade de competência<sup>42</sup>:

Oralidade		
LC1A	Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo-funcional	Textos do património oral; descrição; diálogo
LC2A	Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos	Simulação; exposição; discussão; narração; descrição
LC3A	Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões	Exposição; entrevista; debate

Leitura		
LC1B	Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana	Textos simples, de interesse para a vida prática: preçários; ementas; posologias; rótulos; horários; lista telefónica; mapas; formulários diversos; títulos de jornais; anúncios; pequenas notícias. Textos do património oral.
LC2B	Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo	Cartas; notícias; crónicas; texto narrativo (pequenos excertos/contos); resumo.
LC3B	Interpretar textos de carácter informativo reflexivo, argumentativo e literário	Crónicas jornalísticas e literárias (nomeadamente, as histórico-literárias); texto narrativo; texto poético; texto dramático

Escrita		
LC1C	Produzir textos com finalidades informativo-funcional	Carta (informal); relato; notícia; descrição
LC2C	Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas	Formulários; cartas; notícias; crónicas; narrativa; Resumo
LC3C	Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos	Notícia; crónica; resumo; texto narrativo (nomeadamente diarístico ou memorialista e conto); texto publicitário

Linguagem não-verbal		
LC1D	Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais no quotidiano.	Sonoplastia; fotografia; cartazes; livros; revistas; jornais (sugere-se, ainda, a mímica)
LC2D	Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais no quotidiano.	Documentos sonoros e visuais; cartaz publicitário (sugere-se, ainda, a mímica)
LC3D	Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal	Teatro; cinema; televisão; publicidade; documentos sonoros e visuais

**Tabela 1 – Linguagem e Comunicação - Unidades de competência**

<sup>42</sup> *Idem, ibidem*, pp. 6-7.

No nível B3, refere-se como uma das actividades a “Leitura em voz alta (a uma ou várias vozes) de textos de géneros diversos (poema, notícia, declaração, discurso político...), adequando o ritmo e o tom aos mesmos”. O poema surge, neste contexto, a par de outros textos, como género privilegiado no desenvolvimento da expressão oral.

Na verdade, o poema, pelas suas características rítmicas e prosódicas, de origem musical, é um texto adequado ao desenvolvimento da competência da oralidade. Não podemos esquecer que as primeiras epopeias surgem de narrativas orais, que posteriormente foram escritas. Por outro lado, os primeiros documentos de literatura portuguesa, referimo-nos à lírica galaico-portuguesa, eram musicados. Mas também outros géneros literários se mostram férteis no desenvolvimento da oralidade, tendo em conta a sua expressividade, utilizando sinais de pontuação diversificados, como o conto, o romance, o texto dramático.

No que diz respeito à **leitura**, o Referencial de Nível Básico prevê as seguintes competências para cada nível, respectivamente: “B1: Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana; B2: Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo; B3: Interpretar textos de carácter informativo - reflexivo, argumentativo e literário.

Como podemos verificar, no nível B3, surge valorizado o recurso ao texto literário no desenvolvimento da competência de leitura. De facto, nas sugestões de actividades de nível B3, destacam-se actividades de cariz criativo, que poderiam ter como base textos literários. Por exemplo, a actividade “Reordenação de um texto a partir de uma lógica cronológica (texto com analepses e prolepses)” poderia partir de um texto narrativo curto, como um conto, que congrega em si as categorias da narrativa de forma condensada, permitindo que os/as adultos/as aprendessem a estruturar um texto logicamente e coerentemente. Na actividade: “Substituição de títulos, designações de capítulos ou outras marcas organizadoras do texto”, o recurso a um romance ou novela curta poderia adequar-se a esta dinâmica, com o intuito de desenvolver no/a adulto/a aptidões de sequencialização textual. Relativamente às actividades: “ Transformação de metáforas em paráfrases e vice-versa” e “Associar passagens metafóricas de um texto a quadros, fotografias, de entre outros suportes”, o texto literário não poderia ser mais propício, nomeadamente pela riqueza em recursos estilísticos, especificamente da metáfora.

Devemos, contudo, constatar que apenas no nível B3, equivalência ao 9º ano, se faz referência à leitura do texto literário, sendo que nos níveis anteriores se relevam textos de carácter transaccional. Neste contexto, os tipos de texto focados nas “Sugestões de

actividades” são formulários, impressos, simulações bancárias, jornais, filmes, dicionários, listas telefónicas, guias gastronómicos. Na tentativa de especular acerca da ausência do texto literário nos níveis que antecedem o B3, podemos intuir que o texto literário pode ser considerado demasiado “difícil” para a equivalência ao 4º e 6º anos de escolaridade. No entanto, lamentamos essa ausência, pois a literatura portuguesa e internacional disponibiliza textos dos mais diversos níveis de complexidade e cabe aos/às formadores/as seleccionarem esses textos de acordo com o grupo de adultos/as. Na verdade, cremos que os/as adultos/as, pela riqueza e pluralidade dos seus saberes experienciais, podem trazer ao exercício de leitura do texto literário inúmeras virtualidades, que se prendem com a exploração dos sentidos do texto em comparação com a sua experiência de vida. Porque as suas vidas foram, evidentemente, afectadas por condicionalismos políticos, económicos, familiares, culturais e sociais, torna-se claramente interessante e útil aliar a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ou de outros textos reflexivos à análise de textos literários, que normalmente transparecem preocupações pessoais, sociais, ideológicas e políticas.

Daremos apenas um exemplo: o acontecimento histórico do 25 de Abril marcou a história de vida da maioria dos adultos/as em Portugal, pelo que é normal narrarem este facto articulando com os eventos que influenciaram o seu percurso biográfico. Como tal, seria muito proveitoso para o desenvolvimento das competências de leitura, a análise de um texto literário de autores portugueses que escreveram no contexto ideológico que antecede o 25 de Abril (como Manuel Alegre ou Luís de Sttau Monteiro, por exemplo).

O Referencial especifica, ainda, os processos mais relevantes na análise textual:

No desenvolvimento das competências de leitura, as actividades devem ser pensadas de acordo com dois processos de análise e interpretação do texto distintos mas complementares: o de *scanning*, ou extracção de informação específica de um texto, e o de *skimming*, que implica a reconstrução da ideia global de um texto. É na articulação entre estes dois processos que o leitor (se) esclarece (sobre) o texto, retirando dele, conforme as motivações ou necessidades, informação “localizada” (numa leitura, sobretudo, de carácter funcional) ou interessando-se por captar a significação global do texto<sup>43</sup>.

A este respeito, os autores destacam, face à unidade de competência “Leitura”, os processos *scanning* e *skimming* como nucleares na interpretação de um texto. Quanto a nós, a definição da leitura com base neste dois processos parece-nos redutora. De facto, entendemos o processo de leitura como um processo com vários níveis de complexidade,

---

<sup>43</sup> ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima, *op. cit.*, p.3.

que não se reduz à apreensão do sentido global de um texto ou à selecção de informação específica no mesmo. Sobre esta problemática é necessário considerar várias dimensões.

*Grosso modo*, o acto de ler implica uma transposição mental do material escrito para o sentido que daí retira, através da activação de competências várias, de natureza intra e extratextuais<sup>44</sup>. Obviamente, o acto de ler não se limita à transposição fonética de signos linguísticos. Este acto envolve processos intelectuais mais ou menos complexos de descodificação, interpretação e associação que uma pessoa desenvolve ao longo da vida. Por outro lado, a leitura não se cinge às estruturas verbais, pois implica igualmente a descodificação de elementos paralinguísticos, quinésicos e proxémicos.

É, pois, esta dinâmica do processo de leitura que é relevante promover a nível do processo RVCC e dos cursos EFA. O/A adulto/a pode, em primeiro lugar, ser levado a inferir os sentidos do texto, para posteriormente o questionar, problematizar e comparar segundo as suas referências culturais, sociais, éticas e ideológicas, de modo a desenvolver o **pensamento reflexivo**. Por conseguinte, através do processo inferencial, o/a adulto/a activará os seus conhecimentos léxico-semânticos e pragmáticos, associando com os seus saberes extratextuais, com experiências de leituras prévias, levantando hipóteses de sentido e deduzindo conclusões significativas.

Maria de Lourdes Dionísio sublinha algumas das virtualidades da leitura do texto literário, a saber, “a valorização da satisfação”, “o prazer de tentar resolver os enigmas suscitados pelas estruturas textuais de superfície e a identificação com pessoas, situações e valores”, “a possibilidade que pela leitura nos é dada de explorar e definir o valor e sentido da experiência humana, bem como de desenvolver a sensibilidade pessoal e a consciência social e moral” e o “prazer da compreensão estética<sup>45</sup>”. A autora prossegue com uma reflexão que é muito relevante para o nosso estudo, afirmando que “ler é uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência”. Partindo desta afirmação, podemos entender a leitura do texto literário no contexto de educação de adultos como uma oportunidade para promover a reflexão sobre si e sobre o mundo. Não se pretende que analisem o texto literário, aplicando termos metaliterários e metalinguísticos técnicos, pretende-se que aprofundem a sua capacidade crítica e que explorem sentidos com base no texto, mas também na sua experiência de vida, nas palavras

---

<sup>44</sup> LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, 2000, pp. 263-267.

<sup>45</sup> DIONÍSIO, Maria de Lourdes, "Agora não posso. Estou a ler!" in *Revista Portuguesa de Educação*, nº3. Braga: Universidade do Minho, 1990, pp. 115-116.

de Iser: “(...) Le lieu de l’œuvre littéraire est donc celui où se rencontrent le texte et le lecteur”<sup>46</sup>. Este encontro do texto com o leitor pode ser planificado pelos/as formadores/as, no sentido de seleccionar textos que, por um lado, possam adequar-se aos conteúdos definidos no Referencial, por outro lado, que possam motivar os/as adultos/as, razão pela qual é necessário considerar as suas características sociais, culturais e afectivas.

No caso de se tratar de um curso EFA de Nível Básico, a leitura do texto literário seria propícia à exploração de elementos linguísticos, o que permite desenvolver a sua competência discursiva e as suas capacidades cognitivas, criativas e críticas. A propósito da relação entre a leitura do texto literário e o desenvolvimento cognitivo, Maria Irene Fonseca refere que:

À urgência de comunicar sobrepõe-se a urgência de configurar cognitivamente o mundo, de conseguir dar forma àquele “excesso referencial” que passa para além da relação linear e transparente que se pensa que existe (mas não existe) entre as palavras e os objectos, entre a linguagem e o mundo. (...) Nesta perspectiva, o ensino da língua materna não pode limitar-se a exercitar competências no âmbito dos usos transparentes ou transitivos da comunicação corrente; deve ter também em conta, e talvez mesmo privilegiar, os usos em que o falante tem a possibilidade de estabelecer, antes da língua, uma relação com a própria língua como “objecto” de conhecimento e de fruição.<sup>47</sup>

Muito para além de formar adultos/as no sentido de lhes transmitir as regras gramaticais que moldam a língua portuguesa, o papel do/a formador/a passa por relacionar a aprendizagem da língua com a promoção do raciocínio crítico, com o intuito de formar cidadãos/ãs capazes de descodificar os mais variados discursos, desenvolvendo competências inferenciais, histórico-culturais, lexicais, textuais, metalinguísticas e criativas, o que poderia ser conseguido pelo ensino da língua através da leitura do texto literário.

No que concerne ao processo RVCC de Nível Básico, a leitura do texto literário seria benéfica na promoção de momentos reflexivos acerca dos temas enunciados no Referencial, podendo ser comparados com textos transaccionais, informativos, publicitários, instrutivos, entre outros, de modo a orientar os/as adultos/as para a elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, no sentido de melhor relacionarem a sua história de vida com aspectos mais técnicos e científicos propostos no referencial. A título de exemplo, se o/a formador/a analisar um texto literário que contenha discurso directo e indirecto (um dos critérios de evidência previstos no Referencial), será mais fácil

---

<sup>46</sup> ISER, Wolfgang, *L’acte de lecture: théorie de l’effect esthétique*. Bruxelas: P. Mardaga, 1976, p.48.

<sup>47</sup> FONSECA, Fernanda Irene, “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” in REIS, Carlos, *Didáctica da Língua e da Literatura* (Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura.) ILLP/FLUC). Coimbra: Almedina, Outubro de 1998, p. 42.

o/a adulto/a reproduzir esse aspecto no seu PRA. Poderá, inclusivamente, compará-lo com o texto jornalístico em que surja esse aspecto discursivo.

No contexto do Balanço de Competências, é importante que o/a adulto/a seja central e que se dê relevo aos seus saberes e experiências, que interferem necessariamente no processo interpretativo, já que o objectivo deste momento do processo RVCC consiste em fazer o levantamento desses mesmos saberes e experiências, destacando os mais significativos.

Uma outra dimensão que importa considerar na abordagem da leitura prende-se com as modalidades. Por um lado, poder-se-á optar pela leitura intensiva, que implica uma exploração detalhada do texto a nível semântico, lexical e gramatical. Segundo Maria de Lourdes Sousa, a leitura intensiva consiste em: “Actividades focalizadas no desenvolvimento de determinadas capacidades como, por exemplo, reconhecer os mecanismos de coesão lexical (...) identificar operadores que marcam a organização discursiva (...) inferir sentidos (...) o objectivo é (...) chegar a uma compreensão detalhada e profunda do texto, não só do que ele significa, mas também do modo como o sentido é organizado (...)”<sup>48</sup>.

A leitura de um texto integral constitui outra modalidade. Neste caso, o acto de leitura não é mediado ou orientado pelo formador, o que faz com que o leitor se encontre autonomamente com o texto. Esta modalidade de leitura poderá ser essencial no desenvolvimento de competências como a compreensão da estrutura de um texto, ou seja, a percepção dos seus nexos internos. Por outro lado, a leitura de uma obra integral estimula o prazer da leitura na sua dimensão ética e estética. Por outras palavras, permite que o leitor/adulto contraste o seu universo de valores com o do texto com que dialoga, assim como possibilita a fruição estética.

Carlos Reis e José Victor Adragão sublinham as virtualidades da modalidade da leitura de uma obra integral, que, segundo eles, consiste numa “(...) prática pedagógica que envolve, antes de mais, os factores de activação próprios da leitura literária como leitura crítica: a leitura da obra integral suscita implicações valorativas, na medida em que se exerce sobre uma entidade estética, que, em parte, importa avaliar criticamente; arrasta implicações pedagógicas, na acepção ampla em que concorre para fazer da Literatura um meio de valorização cultural, de apreensão do Mundo, de ponderação de valores, de

---

<sup>48</sup> SOUSA, Maria de Lourdes, “Ler na Escola” in SEQUEIRA, Fátima *et alii* (org.), *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educativos e Desenvolvimento Comunitário, 1989, p 57.

autoconhecimento e de conhecimento dos outros (...) opera um movimento de índole globalizante e relacional (...). A leitura integral de uma obra permite perceber a sua coesão e a sua coerência interna; favorece o prazer da leitura, uma vez que não é orientada por ninguém que não seja o próprio leitor, promovendo a viagem do imaginário; e permite que o/a adulto/a se identifique e se projecte subjectivamente através da leitura<sup>49</sup>.

A leitura, no âmbito dos processos de formação e educação de adultos, parece-nos essencial se for entendida como processo dialógico entre leitor e texto, procurando desenvolver competências inferenciais, de modo a despertar no adulto a reflexão crítica e a promover um discurso analítico-argumentativo.

De uma perspectiva psicolinguística, o acto de ler implica a descodificação de um significado que não está só no texto, mas também nos conhecimentos do leitor, que deve operar através das suas capacidades cognitivas, realizando inferências continuamente.

A este nível, Fátima Sequeira sublinha que, “do ponto de vista psicolinguístico, a **leitura** é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor”.<sup>50</sup> Assim, para que este processo activo tenha sucesso, o adulto/leitor tem de activar pressupostos semânticos, culturais, históricos, referenciais, entre outros. Por conseguinte, e como teoriza Jocelyne Giasson<sup>51</sup>, para que o leitor alcance eficientemente os sentidos do texto, deve activar mecanismos inferenciais. Este método de leitura inferencial permite que o/a adulto/a realize aprendizagens significativas<sup>52</sup>, capazes de desenvolver as suas competências comunicacionais e linguísticas.

No que diz respeito à **escrita**, o Referencial de Nível Básico prevê as seguintes competências para cada nível, respectivamente: “B1: Produzir textos com finalidades informativo-funcionais; B2: Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas; B3: Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos.” Os tipos de texto especificados são listas de compras, cartas, e-mails, anúncios, notícias e diários. Há

---

<sup>49</sup> REIS, Carlos e ADRAGÃO, José Victor, *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990, p. 142.

<sup>50</sup> SEQUEIRA, Maria de Fátima, “Psicolinguística e Leitura” in SEQUEIRA, Maria de Fátima *et alii* (org.), *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, 1989, p. 33.

<sup>51</sup> GIASSON, Jocelyne, *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA, 1993.

<sup>52</sup> NUÑEZ, Eloy Martos in *Metodos y Diseños de Investigación en Didáctica de la Literatura*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988, p. 24, refere que “Este tipo de aprendizaje inductivo y por descubrimiento se realiza cuando, en lugar de dar definiciones sobre qué es el esperpento o la novela hacemos que el alumno lo infiera a partir de una serie de ejemplos y de propuestas nuestras(...) será más rentable(...) proceder así a una exposición erudita (...), por la sencilla razón de que estamos fomentando un aprendizaje significativo, esto es, ligado a elementos ya incluidos en la estructura del alumno”.

igualmente a referência ao texto literário, deduzida a partir de “sugestões de actividades” de nível B3 como: “Transformação de um texto numa história ou numa notícia de jornal (conforme a tipologia do texto dado). Adição de personagens a um texto, caracterizando-as e articulando-as com a lógica relacional das personagens já existentes.” O referencial valoriza, ainda, a planificação do acto de escrita, esclarecendo que: “o trabalho anterior à produção ajudará a enriquecer os textos produzidos e o momento que lhe sucede será fundamental para a reescrita e auto-correcção. O momento de concepção da escrita implica sempre a elaboração de um plano de escrita: esta fase da pré-escrita é determinante na forma como o/a adulto/a delimitará um tema, um género, no modo como encadeará as ideias e o seu desenvolvimento<sup>53</sup>.” Ao analisar o Referencial de Nível Básico, nomeadamente os critérios de evidência (“organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo; resumir um texto à sua informação/mensagem essencial; Sintetizar informação; adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade; utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas; proceder à auto-correcção e revisão dos textos produzidos”<sup>54</sup>). Podemos constatar, também, que se valorizam os processos de escrita e não os produtos da escrita, o que nos parece muito positivo. Como salienta José António Brandão Carvalho, “Uma abordagem globalizante e centrada no texto enquanto produto parece, assim, não constituir o melhor meio de desenvolver a capacidade de escrever.”<sup>55</sup>

Hayes e Flower<sup>56</sup> distinguem três processos de orientação da escrita: a planificação, a textualização e a revisão. De facto, é extremamente importante transmitir aos/às adultos/as a necessidade de seguir estes três passos basilares para a elaboração de um texto reflexivo, sobretudo se nos referimos ao PRA, uma vez que se trata de um documento extenso que inclui reflexões a vários níveis (social, político, ambiental, legislativo, biográfico, entre outros).

Por conseguinte, é conveniente orientar os/as adultos/as no sentido de planificarem a escrita, de modo a que a textualização seja coerente a nível da estrutura global e dos

---

<sup>53</sup> ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima, *op. cit.* p. 4.

<sup>54</sup> *Idem, Ibidem*, p. 13.

<sup>55</sup> CARVALHO, José António Brandão, “O Ensino da escrita” in SEQUEIRA, Fátima; CARVALHO, José António Brandão; GOMES, Álvaro, org. – *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001, p.88.

<sup>56</sup> HAYES, J. R., e FLOWER, L. S., “Identifying the organisation of writing process” in *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980.

nexos internos. Neste âmbito, o uso de esquemas e a sua interpretação pode ser uma metodologia muito profícua, quer a nível do Balanço de Competências, quer de um contexto formativo (curso EFA).

A nível da textualização, é necessário activar várias competências discursivas, linguísticas e comunicativas. Maria Antónia Coutinho destaca as dimensões mais relevantes na “capacidade de um sujeito organizar o texto que produz (ou que reproduz, através da leitura): o género de texto, e as possibilidades de organização, em termos de sequencialidade e sequencialização”. Esclarece, ainda, que “a sequencialidade tem a ver com a reorganização de representações e conhecimentos (disponíveis em memória) em estruturas adquiridas, designadas como seqüências. Por sua vez, da sequencialização “decorre o carácter figural próprio de qualquer texto: sobrepondo-se, na produção como na compreensão, à linearidade que se oferece à vista, a figura de texto corresponde a uma estruturação que implica momentos ou lugares de texto – unidades em interacção, no cumprimento de um programa (...)”. Partindo destas definições, podemos dizer que o acto de escrita implica selecção e disposição de elementos textuais e sua disposição estratégica, de acordo com uma intenção comunicativa específica, que pode ser resumir, explicar, argumentar, avaliar, entre outras.

Evidentemente que a capacidade criativa e recreativa do/a adulto/a em muito pode determinar a sua eficiência textual, assim como a prática de leitura/escrita e os saberes que aporta, pelo que cabe aos/às formadores/as aferirem as aptidões de cada um para as poderem desenvolver.

Por fim, a revisão é, igualmente, indispensável, sobretudo para que o/a adulto/a desenvolva competências textuais através da correcção, reorganização e reestruturação lógica do documento.

Na operacionalização destes três passos – planificação, textualização e revisão –, acreditamos que a leitura do texto literário, mediada por estratégias adequadas, poderá desenvolver competências de escrita, através de “modelos” estruturadores, pelo que o/a formador/a pode convocar continuamente os conhecimentos gramaticais dos adultos/as aquando dos exercícios de leitura, levando a que os apliquem no momento dos exercícios de escrita, com o intuito de produzir textos coerentes, claros e com uma intencionalidade comunicativa específica. Bain e Scheuwly perspectivam a utilidade de “modelos” de escrita como “activité caractérisée par des opérations, par des techniques de mise en texte

relativement homogènes, donnant ainsi une certaine unité et une cohérence à la séquence didactique mise en œuvre<sup>57</sup>”.

Espera-se, portanto, que ao longo do processo (RVVC ou EFA), os/as adultos/as disponham de instrumentos conceptuais e operativos que lhes permitam escrever, de forma adequada, variados tipos de textos, consoante as exigências do seu percurso pessoal, social e profissional. É neste sentido que Inês Duarte sublinha que:

As sociedades contemporâneas exigem que os cidadãos utilizem a expressão escrita com múltiplos objectivos, em função dos quais se originam produtos escritos de diferentes graus de complexidade: (...) registo de planificação de acções futuras (...) listas de compras, (...) sistematização mais importante de um texto lido, através da elaboração de esquemas, resumos, sínteses (...); registo do modo de utilização de uma máquina (...) exposição de um ponto de vista.<sup>58</sup>

Uma vez apetrechados de instrumentos linguístico-expressivos (adquiridos pela análise de textos literários e não-literários, assim como pela prática da escrita), os/as adultos/as estão em condições de reflectir acerca da sua vida, da condição humana, do mundo que os/as rodeia. Nesta medida, a escrita acaba por ser uma forma do/a adulto/a se apropriar do mundo, de reflectir acerca do mesmo e, até, de o alterar, em consonância com o que Paulo Freire denominava “praxis transformadora”. É neste sentido que partilhamos o ponto de vista de José António Brandão Carvalho, que conclui que “Se a uma escrita pouco desenvolvida ou em desenvolvimento corresponde o *modelo de explicitação do conhecimento* e a uma escrita desenvolvida o *modelo de transformação do conhecimento*, parece-nos lícito perguntar se a passagem progressiva daquele para este não deveria ser eleita como um objectivo fundamental (...)”.<sup>59</sup>

No que diz respeito à **linguagem não verbal**, o Referencial de Nível Básico prevê as seguintes competências para cada nível, respectivamente: “B1: Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais utilizadas no quotidiano; B2: Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a finalidades variadas; B3: Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal”. Os tipos de texto focados são páginas da internet, publicidade, discursos políticos, telejornais, textos teatrais, entre outros. A presença do texto literário não é

---

<sup>57</sup> Cf. BAIN, D. e SCHNEUWLY, B., “Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence”, in ALLIAL, L. BAIN, D., PERRENAUD, P. (Dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Paris: Delachaux et Niestlé, 1993 *Apud* PEREIRA, Maria Luísa Álvares, “Mudança no ensino da escrita: diversificar sem dispersar”, in REIS, Carlos (Org.) *Didáctica da Língua e da Literatura* (Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da língua e da literatura), Outubro de 1998, pp. 56-57.

<sup>58</sup> DUARTE, Inês, “Ensino da língua materna” in REIS, Carlos (Org.) *Didáctica da Língua e da Literatura* (Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da língua e da literatura), Outubro de 1998, pp. 56-57.

<sup>59</sup> CARVALHO, José António Brandão, *op. cit.*, p. 90

evidente, contudo, o texto dramático pode ter lugar na sugestão de actividade “Recriação teatralizada de uma cena (vivida ou imaginada): escolha de adereços, cenários, figurinos, música e encenação do texto (diversificar a possibilidade de situações entre os grupos)”. De facto, o texto dramático, sobretudo no que concerne às didascálias, poderia ser privilegiado no desenvolvimento da linguagem não verbal, já que dá orientações paratextuais relativas ao cenário, postura física, adereços, voz, atitude, entre outras indicações cruciais para a transmissão de uma determinada mensagem artística.

A este respeito, devemos salientar que o facto de o Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, na área de Linguagem e Comunicação, introduzir, a par da oralidade, leitura e escrita, a unidade “linguagem não verbal” evidencia uma concepção da comunicação como acto pluriforme, que não se reduz ao domínio do sistema linguístico, mas que tem em consideração a adequação do acto de fala ou de escrita a um contexto e a uma situação, ou seja, a sua vertente sociopragmática. A linguagem não verbal é uma dimensão imprescindível num acto de comunicação oral, pois determina a forma como esse acto é interpretado pelos interlocutores<sup>60</sup>.

Depois de analisar as quatro unidades de competência, oralidade, leitura, escrita, linguagem não-verbal, podemos concluir que o Referencial de Competências-Chave de Nível Básico prevê a leitura do texto literário em vários momentos, embora o circunscreva sobretudo ao nível B3. Verifica-se, no entanto, uma predominância legítima de outros tipos de texto, nomeadamente de carácter transaccional.

No contexto da área de Linguagem e Comunicação (Nível Básico), cremos que, a par da análise de textos informativos, instrutivos e transaccionais, é importante promover a leitura de textos progressivamente mais complexos, de carácter estético, político, argumentativo, publicitário, entre outros, que estimulem no adulto a reflexão crítica acerca do indivíduo e da sociedade que o rodeia. Tal como foi concebido, o referencial é um documento orientador e não prescritor, tendo a virtualidade de ser flexível perante as competências e as dificuldades de cada adulto, razão pela qual cabe aos formadores avaliarem as necessidades formativas, orientando o processo de leitura numa perspectiva

---

<sup>60</sup> Segundo Gema Sánchez Benítez, a linguagem não verbal implica qualidades físicas como o tom e o timbre; sons fisiológicos e emocionais (como o choro, o riso, o suspiro...); elementos quinésicos (os gestos e a postura); elementos proxémicos (distância em actos formais) e cronémicos (relativos ao tempo). Todas estas dimensões influenciam o acto de comunicação. Cf. BENÍTEZ, Gema Sánchez, “La comunicación no verbal” in *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE*. Instituto Cervantes, suplementos marco ELE. ISSN 1885-2211 / núm. 8, 2009.

complexa e completa, ou seja, como actividade enriquecedora, do ponto de vista cultural, social e comunicativo.

### 2.2.2 Cultura, Língua e Comunicação – Nível Secundário

Passamos, agora, a caracterizar o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário. A sua estrutura prevê três áreas temáticas – Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC). Ao analisar o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, documento orientador quer do processo RVCC, quer dos cursos EFA, incidiremos especificamente na área de Competências-Chave de CLC, uma vez que esta dissertação pretende analisar o desenvolvimento de competências comunicativa, linguística, textual e cultural no ensino de adultos, sendo que é a área de CLC que as foca de forma mais sistemática.

Como já referimos anteriormente, quer o processo RVCC, quer os cursos EFA socorrem-se, como metodologia de Balanço de Competências<sup>61</sup>, do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. De facto, para a construção deste documento de cariz autobiográfico, onde os/as adultos/as devem expor as suas aprendizagens nos domínios do saber, saber fazer e saber ser, torna-se imprescindível o recurso às competências comunicativa, linguística e cultural, competências essenciais a um cidadão hodierno, que procura qualificar-se de forma contínua e integral. É pois pela demonstração desse conjunto de competências, que são mais directamente observadas em textos orais e escritos, que os sujeitos são avaliados, tendo em consideração um ponto de partida e um ponto de chegada.

Os próprios autores do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário entenderam a centralidade dessas competências, razão pela qual esboçaram a área de Cultura, Língua e Comunicação.

---

<sup>61</sup> Parece-nos importante reportarmo-nos ao que se entende por Balanço de Competências, no contexto do processo RVCC: segundo Leitão, “O Balanço de Competências consiste na intervenção indutora da exploração e avaliação das competências, capacidades e interesses do adulto fundamentalmente motivadas pela procura e construção de (novos) projectos para a sua vida pessoal e profissional” in Leitão, José Alberto (coord.) Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante. Lisboa: ANEFA (2ª edição), 2002. Neste sentido, o balanço de competências consiste num conjunto de sessões, mediadas por profissionais de RVCC ou formadores, em que se procura orientar o/a adulto/a no sentido de reconhecer as competências que adquiriu ao longo da vida, por via formal (na escola), não formal (através de cursos) ou informal (através dos mass media, por exemplo). O conceito balanço de competências é aprofundado por Imaginário, que o articula com a abordagem autobiográfica, valorizando a história de vida: “O dispositivo do balanço-orientação de competências é mais amplo do que a avaliação de competências profissionais, parte de um diagnóstico que decorre da metodologia de histórias de vida, auto e hetero-avaliação inicial e intermédia, apurando, por último, resultados observáveis nas competências.” In GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário Guia de operacionalização*. Ed. cit., p. 34.

Vamos recuar um pouco na história dos conceitos de competência linguística e comunicativa, para compreender melhor em que medida estão associados de forma inextrincável. Começamos por convocar a definição de competência linguística de Chomsky, segundo o qual consiste num sistema interiorizado de regras linguísticas, pelo que faz a distinção entre “competência” (conhecimento da língua do falante/ouvinte) e “performance” ou actuação (o uso da língua em situações concretas)<sup>62</sup>. Em 1972, Hymes<sup>63</sup> propõe um novo conceito, o de competência comunicativa, que implica não só o conhecimento do código linguístico, mas também da situação comunicativa e das regras psicológicas, culturais e sociais que regem a utilização da língua num contexto social. Em 1980, Canale e Swain<sup>64</sup> associavam a competência comunicativa a três tipos de conhecimento: o conhecimento de princípios gramaticais inerentes; o conhecimento de como usar a linguagem num contexto social, de modo a cumprir funções comunicativas; o conhecimento de como combinar enunciados e funções comunicativas respeitando os princípios discursivos. Seguidamente, em 1983, Widdowson<sup>65</sup> reforça a distinção entre competência comunicativa (o conhecimento das convenções linguísticas e sociolinguísticas) e capacidade comunicativa (uso do conhecimento como meio de criar significado). Já em 1996, Bachman e Palmer<sup>66</sup> definiam conhecimento linguístico como conhecimento organizacional (que inclui o conhecimento gramatical e textual) e o conhecimento pragmático (que incluía o conhecimento das funções da linguagem e o conhecimento linguístico).

Relacionada com a competência comunicativa e linguística está a competência textual. A este nível, devemos evocar os esclarecimentos de Bakhtine, que nos chama a atenção para o facto de que “Apprendre à parler c’est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés)<sup>67</sup>”. Neste sentido, a competência textual, que integra a competência linguístico-comunicativa, relaciona-se, grosso modo, com a capacidade de elaboração e organização de um texto, oral ou escrito, segundo as propriedades discursivas de um género ou tipo específico.

---

<sup>62</sup> CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (Mass.), The M.I.T. Press, 1965.

<sup>63</sup> HYMES, Dell H., *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Hatier, 1984.

<sup>64</sup> CANALE, M., & Swain, M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1980.

<sup>65</sup> WIDDOWSON, H. G., *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

<sup>66</sup> BACHMAN, L.F., & Palmer, A.S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP, 1996.

<sup>67</sup> BAKHTINE, Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984, p.285. *apud* COUTINHO, Maria Antónia, *op.cit.*, p. 34.

A competência textual assume relevância não só a nível da produção textual, mas também a nível do desenvolvimento das competências de leitura. Nas palavras de Maria Antónia Coutinho, “a competência textual implicará assim o conhecimento de regularidades retóricas, a par da capacidade de, na situação sempre radicalmente única que é a de produção de um texto, criar a disposição adequada (...) a competência textual não se reduz, nessa medida, a um conhecimento estandardizado, associado a um saber-fazer sistematicamente reutilizável: é antes uma capacidade de criação e recriação, susceptível de ser trabalhada e desenvolvida”.<sup>68</sup> Na nossa perspectiva, a competência textual, intimamente relacionada com as competências linguística, comunicativa e cultural, deve ser desenvolvida nos/as adultos/as que passam por processos de formação e educação de adultos, na medida em que a sociedade actual exige a descodificação e produção de textos múltiplos e complexos. Segundo esta óptica, se um dos objectivos declarados do Estado Português ao promover o Programa Novas Oportunidades é a qualificação profissional e a inserção e evolução no mundo laboral, cremos que um/a adulto/a munido de competências textuais tem muito mais possibilidades de atingir esse objectivo, por exemplo, ao argumentar as suas capacidades numa entrevista de emprego ou de progressão profissional, ao convencer um cliente a adquirir um produto ou serviço, ao resolver conflitos no trabalho, ao compreender argumentos políticos e ao saber refutá-los, ao conseguir interpretar os textos económicos, científicos, artísticos, informativos, jurídicos, entre outros. Assim sendo, na nossa opinião, o trabalho em sessão orientado a partir da leitura do texto literário poderá proporcionar o desenvolvimento da competência textual, na medida em que visa aliar a análise dos percursos individuais à reflexão acerca do mundo exterior, que influencia e condiciona os percursos individuais e que também é condicionado pelos indivíduos.

Como podemos depreender a partir deste breve olhar sobre as antecedentes concepções de competência comunicativa, linguística e textual, a compreensão e a expressão do discurso são actos complexos, que implicam o domínio de conhecimentos transversais, não só acerca dos códigos culturais e das regras sociais, mas também acerca do sistema de uma língua a todos os níveis (fonético, gramatical e pragmático-funcional). De facto, ao longo do tempo, a concepção de competência linguístico-comunicativa vai absorvendo novos conceitos, sobretudo no que diz respeito à incorporação dos subsídios

---

<sup>68</sup> COUTINHO, Maria Antónia, *op.cit.*, pp. 336-337.

aportados pela sociolinguística e pela pragmática, atribuindo ao acto comunicativo uma dimensão mais complexa e completa.

Não nos referimos, no entanto, ao conceito de competência cultural. De facto, o próprio conceito de cultura é multifacetado e complexo. Cultura é, por vezes, associada ao conhecimento da história e das artes, de um modo geral. Poderá ser igualmente entendida como a identidade de um povo ou de um grupo social ou étnico, a nível de valores, códigos, signos e símbolos partilhados. Mas poder-se-á, também, falar em cultura do ponto de vista da religião, do folclore, da política ou dos costumes, entre outros. Em suma, é um conceito tão abrangente que pode assumir várias perspectivas epistemológicas. Importante de notar é que, para que uma pessoa tenha competências a nível da comunicação e da língua é necessário que saiba adequar o seu discurso a situações várias, o que implica conhecer os códigos sociais e culturais. Além disso, a língua é uma construção cultural, ou seja, é um sistema dinâmico e convencionado no interior de um determinado contexto cultural. É neste sentido que Dell Hymes dissertava acerca da componente cultural das línguas, intimamente relacionada com a competência linguística e comunicativa de um falante, ou seja, de um indivíduo que consegue adequar o seu discurso ao contexto sociolinguístico:

When a particular code is considered but one component of communicative events, the studies of the structure of communicative events in a society will provide detailed evidence on the differential ways in which the code enters into communicative purposes and cultural life. The different ways and stages in which a language enters into enculturation, transmission of adult roles and skills, interaction with the supernatural, personal satisfactions, and the like will appear. Languages, like other cultural traits will be found to vary in the degree and nature of their integration into the societies and cultures in which they occur”.<sup>69</sup>

No capítulo seis exploraremos, de modo mais aprofundado, as interações entre as competências cultural, linguística e comunicativa e as virtualidades da leitura do texto literário no desenvolvimento ou reconhecimento das mesmas.

Passemos, então, a analisar o referencial de Competências-Chave de Nível Secundário face à área de Cultura, Língua e Comunicação.

Em primeiro lugar, indagaremos acerca das três dimensões que constituem uma competência no âmbito desta área de Competências-Chave, a saber, a cultura, a língua e a comunicação. Num segundo momento, examinaremos a geminação dos temas comuns às áreas de CLC e STC e de que forma tal geminação influenciou a modelação dos critérios

---

<sup>69</sup> HYMES, Dell, *Foundations in Sociolinguistics, an Ethnographic approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1989, p. 18.

de evidência da área de CLC. Num terceiro momento, iremos analisar os tipos de textos focados, de modo a aferir o lugar do texto literário neste contexto.

Iniciaremos a nossa análise, avaliando a composição de uma competência nas três dimensões que constituem a área de Competências-Chave de CLC, ou seja, a dimensão da cultura, da língua e da comunicação. De facto, de acordo com o referencial, a cada dimensão corresponde um critério de evidência diferente. Desta forma, a dimensão de “cultura” é associada às artes e aos meios de comunicação de massa, mas também à educação, ciência e economia<sup>70</sup>.

Quanto à dimensão da “língua”, esta surge associada à “identidade do indivíduo”, referindo-se à língua materna e também à língua estrangeira. Os autores destacam, ainda, diferentes níveis de domínio da língua, a saber: “o linguístico-instrumental, em que a língua serve para falar de outros objectos; o propedêutico, possibilitando o acesso a outros conhecimentos, ciência, tecnologia ou arte (onde estão incluídos os mais diferentes usos da língua, como por exemplo, os lúdicos e os estéticos) e o nível metalinguístico, em que a língua se assume como objecto de análise<sup>71</sup>”.

No que diz respeito à dimensão da “comunicação”, esta surge definida sob uma perspectiva sociolinguística, na medida em que se salienta o “sistema de acção social” e o “código cultural<sup>72</sup>” em que se move o falante. Relaciona-se, ainda, a comunicação com diferentes linguagens, das quais se destaca a “escrita e a falada, mas também todas as outras linguagens que fazem parte da comunicação humana, como a matemática, a tecnológica, a pictórica, a musical, a teatral, a gestual (dança) e, numa forma geral, todas as linguagens artísticas<sup>73</sup>”.

Para melhor compreendermos esta diferenciação, atentemos, a título de exemplo, nos critérios de evidência da competência do contexto profissional relativa ao núcleo

---

<sup>70</sup> “Cultura refere-se, nesta Área, às práticas de produção e recepção em diversos campos, incluindo desde os domínios comumente designados ‘clássicos’ – música, artes visuais, dança, teatro, livro, património – a outros como as actividades socioculturais, os *media* e as indústrias culturais. O acesso aos bens culturais encontra-se estreitamente relacionado com competências individuais, resultantes de um conjunto de recursos entre os quais se destaca a escolaridade, e com as condições que as intervenções públicas, enquadradas pelas políticas culturais, conseguem implementar. Perspectivada como factor de desenvolvimento, a cultura constitui um sector cujo funcionamento é potenciado na articulação com outros – como a educação, a ciência ou a economia – devendo, pois, ser encarado de forma integrada. O estatuto de maior relevância adquirido em Portugal pela cultura, nas décadas mais recentes, entre as incumbências das administrações públicas tem colocado em crescente evidência variadas dinâmicas que atravessam o sector, em torno de questões como, designadamente, a qualificação do emprego no sector cultural e a sensibilização para a cultura e as artes.” *In* GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p.62.

<sup>71</sup> *Idem, ibidem*, pp. 63, 64.

<sup>72</sup> *Idem, ibidem*, p. 64.

<sup>73</sup> *Idem, ibidem*, p. 64.

gerador de Urbanismo de Mobilidades, que evidenciam um conjunto de práticas discursivas socioculturais:

CLC – Urbanismo e Mobilidades		
Competência	CrITÉrios de evidência	Sugestões de Atividades Contextualizadas
Contexto profissional (DR2) Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolve e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional	Actuar tendo em conta o potencial de oportunidades laborais resultantes da progressiva atenção dada pelas políticas locais à valorização do património rural e urbano enquanto factor de desenvolvimento e qualificação dos territórios.	<b>Cultura</b> <b>Tipo I</b> – Identificar sectores de emprego relacionados com a crescente valorização do património rural e urbano por parte das autarquias. <b>Tipo II</b> – Perceber a adequação entre formação e profissionalização, de modo a responder, de forma qualificada, a novas necessidades do mercado, analisando, por exemplo, o leque de projectos de formação, com diversos formatos (académicos ou de actualização profissional), na área do turismo cultural. <b>Tipo III</b> – Explorar a relação entre a crescente procura de turismo cultural, os projectos de ‘bairros culturais’ (zonas concentrando diversos serviços e eventos, muitas vezes resultantes de projectos de revitalização) e novas oportunidades de emprego.
	• Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional.	<b>Língua</b> <b>Tipo I</b> – Identificar algumas variantes fonéticas, lexicais e semânticas da língua portuguesa, através da audição de “falares” de várias regiões e/ou de outros países lusófonos. <b>Tipo II</b> – Compreender, através da interpretação de leituras várias, que os fenómenos da inclusão e da multiculturalidade se prendem também com o domínio da língua portuguesa e/ou estrangeira. <b>Tipo III</b> – Interagir utilizando diversos níveis de língua, de acordo com os interlocutores e valorizando as diferenças linguísticas, para uma melhor integração socioprofissional.
	• Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre o futuro.	<b>Comunicação</b> <b>Tipo I</b> – Identificar diferentes suportes de comunicação oral e escrita, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. <b>Tipo II</b> – Diferenciar textos utilitários de textos literários de várias épocas, através das suas características. <b>Tipo III</b> – Interagir em grupo, por exemplo, através de exposição ou debate, reforçando o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano.

**Tabela 2 – CLC - Núcleo Gerador de Urbanismo e Mobilidades**

Como podemos observar, a cada critério de evidência corresponde uma dimensão distinta – cultura, língua ou comunicação – o que determina que o reconhecimento dos sujeitos no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens implique a sua actuação a três níveis diferentes. Essa diferenciação parece-nos pouco profícua e relativamente confusa, já que os critérios que integram uma competência nem sempre surgem associados de forma óbvia. Esta análise é corroborada pela tabela acima apresentada, na medida em que verificamos que o primeiro critério, relativamente à dimensão cultural, se refere ao património rural e urbano; o segundo critério, concernente à dimensão da língua, reporta-se à variação linguística diastrática e diatópica das línguas materna e estrangeira; e o terceiro critério, respeitante à dimensão comunicativa, incide na comparação de textos utilitários e literários

sobre o espaço urbano e rural, numa perspectiva diacrónica. Pronunciar-nos-emos mais adiante sobre o corpus de textos literários que pode ser utilizado neste domínio.

Analisemos, agora, de um modo geral, os conteúdos que a competência supracitada abarca de acordo com as suas três dimensões. No que diz respeito à dimensão de **cultura**, os temas focados são: oportunidades laborais, espaços urbano e rural, turismo cultural, intervenção autárquica. Quanto à dimensão da **língua**, os temas são: dialectos, crioulos, inclusão, multiculturalidade, integração socioprofissional. Por fim, no que concerne à dimensão de **comunicação**, os conteúdos consistem em: textos literários e utilitários sobre preservação do espaço rural e urbano.

Na nossa opinião, qualquer um dos três critérios apresentados, segundo os conteúdos que foca, evidencia uma dimensão simultaneamente cultural, linguística e comunicativa. Assim, e partindo de um exemplo para clarificar o nosso pensamento, não nos parece que a identificação dos dialectos portugueses (ou “falares”, como surge imprecisamente no Referencial) se relacione exclusivamente com a **língua** portuguesa, e que não se relacione com a **cultura** nacional e com a **comunicação**. Desta descrição podemos concluir que a estruturação de uma competência de forma tripartida pode gerar alguma confusão nos/as formadores/as e profissionais que têm a tarefa de, junto com os/as adultos/as, descodificar o Referencial de Competências-Chave. A haver uma especificação da competência nestas três dimensões, seria conveniente não prescindir da coerência de conteúdos entre as mesmas. Assim, a título de exemplo, e mantendo a tripartição da competência em três dimensões, o critério de evidência da dimensão da cultura poderia ser “actuar, explorando o património cultural rural e urbano do nosso país”; a dimensão da língua poderia consistir em “actuar, através da expressão oral e/ou por escrito de uma ideia fundamentada acerca das diferenças entre o mundo rural e urbano”; a dimensão de comunicação manter-se-ia “Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre o futuro.” Deste modo, os critérios de evidência reflectiriam a coerência estrutural da competência, sendo possível integrá-los num mesmo texto reflexivo.

Passemos, agora, a analisar a geminação dos temas entre as áreas de Sociedade Tecnologia e Ciência e Cultura Língua e Comunicação, no sentido de compreender se tal duplicação poderá ter limitado as áreas temáticas da área de CLC. A este respeito, cabe-nos esclarecer que os núcleos geradores das áreas de STC e CLC são comuns, a saber,

*Equipamentos e Sistemas Técnicos, Ambiente e Sustentabilidade, Saúde, Economia e Gestão, Urbanismo e Mobilidade, Tecnologias da Informação e Comunicação, Saberes Fundamentais.* Tais núcleos geradores dividem-se, por sua vez, em quatro temas comuns entre as duas áreas de Competências-Chave:

**Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos**

Equipamentos Domésticos  
Equipamentos Profissionais  
Utilizadores, Consumidores e Reclamações  
Transformações e Evoluções Técnicas

**Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)**

Consumo e Eficiência Energética  
Resíduos e Reciclagens  
Recursos Naturais  
Clima

**Núcleo Gerador: Saúde (S)**

Cuidados Básicos  
Riscos e Comportamentos Saudáveis  
Medicinas e Medicação  
Patologias e Prevenção

**Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)**

Orçamentos e Impostos

Empresas, Organizações e Modelos de Gestão

Sistemas Monetários e Financeiros  
Usos e Gestão do Tempo

**Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)**

Comunicações Rádio  
Micro e Macro Electrónica  
Media e Informação  
Redes e Tecnologias

**Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)**

Construção e Arquitectura  
Ruralidade e Urbanidade  
Administração, Segurança e Território  
Mobilidades Locais e Globais

**Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)**

O Elemento  
Processos e Métodos Científicos  
Ciência e Controvérsias Públicas  
Leis e Modelos Científicos

Ao analisarmos os temas comuns às duas áreas, facilmente concluímos que se relacionam muito mais com a área de Sociedade, Tecnologia e Ciência do que com a área de Cultura, Língua e Comunicação, razão pela qual se pode depreender uma dependência da área de CLC em relação à área de STC, o que terá consequências a nível das competências focadas. Esta ideia é reforçada pela natureza da qualificação dos/as formadores/as que podem dinamizar a área de CLC, ou seja, professores/as de Português (código 300), História (código 400) ou Filosofia (410), já que os sujeitos formadores detentores destas qualificações não se encontram preparados cientificamente para abordar os conteúdos temáticos como “micro e macro electrónica”, a título de exemplo.

Compreendemos, contudo, que os temas que integram os núcleos geradores pretendem aproximar-se da história de vida dos sujeitos, numa abordagem que se pretende de carácter pragmático e não de carácter escolarizante. Tal argumento evidencia claramente a restrição de temas relacionados com a História de Portugal, com a Literatura e com as artes em geral, que surgem de forma ténue e secundarizada. Consideramos, de facto, que num Referencial de Nível Secundário deveria haver uma ênfase maior na

valorização do património cultural e artístico do país, ou seja, na *memória* cultural, de que são portadores.

Especificaremos um pouco mais a nossa análise, fazendo um levantamento dos tipos de texto focados no âmbito da área de CLC. Quando nos referimos a tipos de texto, estamos a adoptar a classificação de Adam<sup>74</sup>, uma vez que nos parece bastante útil pela multiplicidade de textos que engloba. Devemos ressaltar, de acordo com o próprio Adam, que o cruzamento de géneros de discurso é comum. De modo a clarificar esta classificação, apresentamos uma esquematização em tabela da mesma, elaborada por Coutinho<sup>75</sup>:

Classificação proposta em Adam 1985, 1987 <sup>76</sup>	
Estruturas Especiais de base	
Sequencialidade narrativa	Romance, novela, <i>fait divers</i> , publicidade, narrativa...
Sequencialidade injuntiva-instrucional	Guia de montagem, instruções, regulamentos, guia de itinerário, boletim meteorológico...
Sequencialidade descritiva	Descrição (no interior da narrativa), publicidade, guia turístico...
Sequencialidade argumentativa	Editorial, publicidade, texto de tese...
Sequencialidade explicativa-expositiva	Página de um manual, artigo de vulgarização, artigo de informação...
Sequencialidade dialogal-conversacional	Conversa telefónica, entrevista, diálogo romanesco ou teatral...
Sequencialidade poética-autotélica	Poema, prosa poética, <i>slogans</i> publicitários ou políticos

No que diz respeito aos textos incluídos na área temática de Equipamentos e Sistemas Técnicos, os tipos de textos referidos são: manuais de instrução e cartas de reclamação. Relativamente ao Núcleo Gerador Ambiente e Sustentabilidade, destacam-se símbolos energéticos, texto argumentativo, publicidade institucional, debate, cartas de agradecimento e protesto, texto literário, textos informativos, televisivos e jornalísticos. No que diz respeito ao Núcleo Gerador de Saúde, salientam-se textos como folhetos, cartazes, artigos científicos e textos do “cânone literário”. O núcleo Gerador de Gestão e Economia engloba textos de carácter expressivo, criativo e autobiográfico, orçamentos, organogramas, cartas, circulares, memorandos. Face ao Núcleo Gerador de Tecnologias da Informação e Comunicação são considerados textos dos *mass media* (internet, programa televisivo, entre outros), e textos publicitários. No que concerne ao Núcleo Gerador de Urbanismo e Mobilidades, são mencionados textos expositivos, literários e utilitários, debates, textos legislativos e código da estrada. Por fim, e no que se refere ao Núcleo

<sup>74</sup> ADAM, Jean-Michel, *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.

<sup>75</sup> COUTINHO, Maria Antónia, *op.cit.*, p. 61.

<sup>76</sup> PETITJEAN, André, “Les types textuels”, in *Pratiques* 62, 1989, pp. 86-125.

Gerador de saberes Fundamentais, destacam-se textos como diários, cartas, retratos, textos dos *mass media*, textos de análise documental, inquéritos, entrevistas, textos narrativos/descritivos do cânone literário, histórias de vida, debate, verbetes de dicionários e enciclopédias, artigos científicos e técnicos.

Da descrição feita, podemos concluir que os textos referidos no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário formam uma panóplia de tipos textuais, que abrange todas as estruturas sequenciais definidas por Adam. Na mesma medida em que a sociedade actual nos exige a interpretação e enunciação de uma multiplicidade de textos, também o Referencial inclui textos diversificados, orais e escritos, gráficos, visuais, sonoros, simbólicos, pictóricos, fotográficos, audiovisuais e multimédia, representativos do polimorfismo do fenómeno comunicativo.

No que diz respeito ao texto literário, este surge explicitamente referido em quatro dos sete Núcleos Geradores, embora em apenas alguns Domínios de Referência e em alguns níveis de complexidade. Destacamos os passos em que surge referenciado o texto literário. Assim, no núcleo gerador Ambiente e Sustentabilidade, o texto literário está presente no critério “Interpretar a evolução semântica do conceito de paisagem, de forma diacrónica, através de **textos literários**”. No âmbito de Saúde, surge nos critérios “Compreender diversos tipos de textos, incluindo os do **cânone literário**, com a temática das terapêuticas como fio condutor do entramado discursivo; Compreender diversos tipos de textos, incluindo os do **cânone literário**, tendo o envelhecimento como tema; Identificar, em textos de carácter narrativo e/ou descritivo, incluindo os do **cânone literário**, histórias de vida exemplificativas do valor das experiências profissionais”. A nível de Urbanismo e Mobilidades, o texto literário encontra-se nomeado no critério “Diferenciar textos utilitários de **textos literários** de várias épocas, através das suas características”. Por fim, no contexto de Saberes Fundamentais, surge no critério de evidência “Identificar, em textos de carácter narrativo e/ou descritivo, incluindo os do **cânone literário**, histórias de vida exemplificativas do valor das experiências profissionais”.

Neste âmbito, podemos concluir que, não havendo nenhuma competência que assuma uma referência clara à leitura do texto literário, e face ao amplo universo dos critérios de evidência que integram este referencial, aquele é escassamente representado. Devemos salientar, contudo, que o referencial é um documento orientador e não prescritor, o que significa que um formador ou uma equipa de formadores teria a liberdade para se socorrer do texto literário, visto que a sua leitura permite desenvolver competências

culturais, linguísticas e comunicativas, além de alargar os horizontes de vida. Além disso, como documento que se pretende adequar a um universo alargado de sujeitos portugueses, optou-se antes por temas transversais, cabendo à equipa pedagógica de cada Centro Novas Oportunidades conciliar as orientações do Referencial com a especificidade do seu público-alvo.

Num espaço de indagação, arriscamos conjecturar alguns argumentos que justifiquem a pálida expressão do texto literário neste dispositivo regulador. Assim, numa primeira análise, seríamos levados a associá-la ao facto de o Programa Novas Oportunidades ser direccionado para pessoas adultas, que há algum tempo deixaram de frequentar o ensino formal, no âmbito do qual se contacta mais directamente com literatura, o que justifica a preocupação dos autores em evitar a sua escolarização. Poder-se-ia acrescentar a esse argumento a crença de que o texto literário e as artes em geral estão pouco presentes na história de vida do cidadão comum, partindo da convicção de que não integram o rol de experiências significativas da maioria dos cidadãos e cidadãs portuguesas/as. Por fim, poderíamos especular acerca do prestígio de que gozam as áreas técnico-científicas em relação às áreas humanísticas e artísticas, sobretudo numa lógica de competitividade do mercado de trabalho. Não nos cabe, naturalmente, refutar ou corroborar estes possíveis argumentos, cabe-nos, sim, reconhecer a importância de todas as áreas do saber para a formação integral de um/a cidadão/ã e apresentar as virtualidades que a leitura de textos literários a par da interpretação de outras linguagens artísticas com que a literatura naturalmente se cruza (pintura, a fotografia, o cinema...) poderá aportar a estes contextos de educação de adultos. Por conseguinte, esperamos que a nossa reflexão possa contribuir para quebrar as falsas premissas de que a leitura do texto literário é feita apenas durante a frequência do ensino formal, de que é apanágio de um grupo restrito de cidadãos, de que é secundária nos esforços de qualificação e, por fim, de que não se adequa, pela dificuldade interpretativa que lhe está pretensamente associada, à educação de adultos/as que pretendem apenas a equivalência ao Nível Básico e Secundário. Na verdade, e como aludem as palavras de Aguiar e Silva, que subscrevemos, “*A dignitas hominis*, a liberdade do homem, a sua conduta ética, a sua intervenção cívica e a sua participação política são impensáveis sem a capacidade de produzir e interpretar textos e por isso as humanidades não são redutíveis a meras técnicas instrumentais: são saberes técnicos, no sentido etimológico deste termo, que desvelam, revelam e activam o que há do mais profundo,

complexo e subtil na razão, nos sentimentos, na imaginação, nos desígnios e nas acções dos homens<sup>77</sup>”.

---

<sup>77</sup> AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel, *As Humanidades e a Cultura Pós-Moderna*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, 2006, p. 628.

## Capítulo III – Representações sobre o uso do texto literário na educação de adultos/as

*En règle générale, le lecteur non professionnel, aujourd'hui comme hier, lit ces oeuvres non pas pour mieux maîtriser une méthode de lecture, ni pour en tirer des informations sur la société où elles ont été créées, mais pour y trouver un sens qui lui permette de mieux comprendre l'homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence; ce faisant, il se comprend mieux lui-même.*

Todorov<sup>78</sup>

### 3.1 Fundamentação, justificação e objectivos de um inquérito dirigido aos/às formadores/as de LC e CLC

O nosso estudo apoia-se em dois campos, o campo teórico e o campo das práticas. Quanto ao campo teórico, partimos da análise dos referenciais de Competências-Chave e de outros documentos orientadores dos processos de formação e educação de adultos, a saber, os processos RVCC e EFA (nível básico e secundário), para avaliar, por um lado, em que medida a leitura do texto literário é considerada nesses documentos e, por outro lado, para explorar a proficiência dessa abordagem didáctica a nível do desenvolvimento e/ou do reconhecimento das competências linguísticas, comunicativas e culturais.

Partindo do pressuposto que seria produtivo estabelecer uma relação de interface entre o campo teórico e o campo das práticas, optámos pela metodologia do inquérito escrito. Antes de chegar à conclusão que este procedimento de investigação científica seria o mais adequado ao nosso estudo, ponderámos outros procedimentos. Neste âmbito, considerámos a realização de uma entrevista aos/às formadores/as, o que permitiria obter uma visão mais subjectiva em relação ao uso do texto literário. No entanto, corríamos o risco de os/as formadores/as se sentirem de alguma forma inibidos a revelar as suas práticas pedagógicas e a caracterizar os/as adultos/as inscritos no centro em que leccionam face às suas dificuldades.

Ponderámos, ainda, enveredar pela observação directa de sessões realizadas por formadores das áreas de LC e CLC, de modo a analisar as metodologias que orientam a leitura do texto literário, assim como avaliar a sua proficiência no desenvolvimento e reconhecimento de competências. No entanto, este procedimento implicaria a elaboração de pedidos de autorização à Agência Nacional para a Qualificação, a todos os Centros

---

<sup>78</sup> TODOROV, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris: Flammarion, 2007, pp. 24-25.

Novas Oportunidades do distrito de Coimbra, assim como a todos os/as adultos/as envolvidos/as, o que iria implicar demasiado tempo e ainda o risco de encontrar alguma resistência. Além disso, muitos formadores poderiam sentir-se constrangidos perante uma situação de observação das suas práticas, ou mesmo, sabendo do propósito da nossa investigação, planificar uma sessão “especial”, o que implicaria que o nosso estudo fosse prejudicado por uma situação artificial.

Posto isto, concluímos que um inquérito escrito e anónimo poderia ser mais adequado, já que permite aos/às formadores/as emitir a sua opinião e relatar as suas práticas pedagógicas sem qualquer constrangimento, nomeadamente porque o inquérito pode ser anónimo. Além disso, este instrumento de recolha de dados tem ainda a vantagem de poder ser enviado por correio electrónico, o que anula o obstáculo da falta de disponibilidade dos/as formadores/as para marcar um momento de entrevista, na medida em que o inquérito escrito pode ser preenchido e enviado num momento em que não perturbe os seus compromissos.

No âmbito preliminar e operativo do inquérito, recorreremos a orientações científicas, nomeadamente a bibliografia na área da investigação em ciências sociais, relativamente às etapas do procedimento<sup>79</sup>, aos métodos e às técnicas de investigação<sup>80</sup>, à realização de inquéritos, nomeadamente das perguntas<sup>81</sup>, à análise do conteúdo<sup>82</sup> e à estruturação do inquérito, face à delimitação de temas, objectivos e variáveis<sup>83</sup>.

Seguindo as orientações de Raynond Quivy e Van Campenhoudt relativamente à investigação científica, estabelecemos, em primeiro lugar, uma hipótese geral, que pressupõe que a leitura de texto literário contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita no domínio do ensino de adultos.

Norteados por esta hipótese de partida, delineámos os objectivos deste procedimento de investigação, como consta do inquérito em anexo, a saber: obter uma visão abrangente das práticas didáctico-pedagógicas desenvolvidas no contexto do Processo RVCC e cursos EFA, num universo seleccionado, o do Distrito de Coimbra;

---

<sup>79</sup> QUIVY, R. e Campenhoudt, I. Van, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992

<sup>80</sup> ANDER-EGG, E., *Métodos del Trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 1997; FERREIRA DE ALMEIDA, J. e PINTO, J. Madureira, *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial presença, 1990.

<sup>81</sup> LIMA, M. Pires, *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*, Lisboa Editorial Presença, 1981; M. e Hill, A., *Investigação por questionário*. Lisboa: edições Sílabo, 2000.

<sup>82</sup> HILL; Vala, J., “A análise de conteúdo” in Silva, A. Santos e Pinto, J. Madureira (orgs.), *Metodologias das Ciências Sociais*, (10ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, 1990.

<sup>83</sup> LAKATOS, E., e Marconi, m., *Fundamentos de Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

conhecer a formação académica dos profissionais que orientam os processos formativos e de RVCC; identificar as principais dificuldades dos adultos, a nível das competências de leitura e escrita, que integram o processo RVCC e cursos EFA na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens; identificar estratégias e metodologias usadas no desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas, textuais e culturais dos adultos em LC e CLC; e aferir o contributo da leitura do texto literário para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, textuais e culturais<sup>84</sup>.

Na etapa seguinte, procedemos à construção do modelo de análise. Baseámo-nos nas orientações de M. Hill e A. Hill, optando por elaborar um inquérito em forma de questionário escrito. Além dos argumentos já aduzidos, a selecção deste instrumento de investigação prende-se também com o facto de permitir a inclusão de perguntas fechadas (com opções pré-determinadas e escalas) e perguntas abertas, uma vez que a existência de dois tipos de perguntas permite, por um lado, uma avaliação estatística e uma análise quantitativa das respostas que derivam de perguntas fechadas e, por outro lado, uma análise qualitativa, através da aferição dos resultados das perguntas abertas e, portanto, da análise da opinião livre e subjectiva dos sujeitos.

No que diz respeito à construção e estruturação das questões, e de acordo com o que R. Quivy denomina a Etapa dois<sup>85</sup>, ou seja, a fase heurística em que o investigador delimita o campo teórico do seu estudo, apoiámo-nos num conjunto de contributos na área da língua e da literatura portuguesas, assim como em programas escolares da mesma área, nomeadamente nos domínios da expressão e da compreensão oral e escrita, incluindo evidentemente o domínio da leitura<sup>86</sup>. Para além deste tipo de fontes teóricas, a elaboração do inquérito teve ainda em consideração o conjunto de orientações sobre competências relativas nas áreas de “Linguagem e Comunicação” e “Cultura, Língua e Comunicação”, determinadas nos Referenciais de Competências-Chave.

---

<sup>84</sup> Ver inquérito em anexo, p.1.

<sup>85</sup> QUIVY, R. e Campenhoudt, I. Van. *op. cit.*, p. 24.

<sup>86</sup> Nomeamos alguns textos basilares para a elaboração do conteúdo do inquérito: LOMAS, Carlos (org.), *O Valor das Palavras*, vols. I e II, Porto: Ed. Asa, 2003 (I) e 2006 (II). ALVES, Maria Palmira Castro, *Currículo e Avaliação*. Uma perspectiva integrada, Porto: Porto Editora, 2004. ROLDÃO, Maria do Céu, *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*, 3ª ed., Lisboa: Ed. Presença, 2003. PEREIRA, Maria Luísa Álvares, *Escrever em Português*. Didácticas e Práticas, Porto: Ed. Asa, 2000. AA. VV., *Didáctica da Língua e da Literatura*, 2 vols., Coimbra: Liv. Almedina, 2000. CASTRO, Rui Vieira de & Maria de Lourdes Sousa, org. *Linguística e Educação*. Lisboa: Colibri & A.P.L, 1998. AMOR, Emília, *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores, 1993. DELGADO-MARTINS, Maria Raquel et al., *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Colibri, 1992. FONSECA, Fernanda Irene org., *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994. LENCASTRE, Leonor, *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: FCT/FCG, 2003.

Optámos por dirigir este inquérito aos/às formadores/as do processo RVCC ou de cursos EFA, das áreas de Competências-Chave de “Linguagem e Comunicação” (de nível B1, B2 e B3<sup>87</sup>) e “Cultura, Língua e Comunicação” (nível secundário), dos Centros Novas Oportunidades do Distrito de Coimbra. Limitámos a amostra ao distrito de Coimbra, já que um estudo a nível nacional exigiria uma colaboração em grande escala, o que não estava ao alcance das nossas possibilidades de recolha de informação. Optámos, assim, por nos cingir a esta área distrital, sem, no entanto, descuidar a diversidade da amostragem, a nível das instituições com estatuto de Centro Novas Oportunidades (escolas públicas, escolas de hotelaria, Institutos de Formação Profissional, Associações, entre outros), e da sua localização (no centro ou periferia das cidades, nos pólos rurais, em empresas, etc.).

Os/as formadores/as de LC e CLC têm a função de reconhecer, desenvolver e validar as competências dos/as adultos/as e, por essa razão, são as pessoas mais indicadas para diagnosticar as dificuldades que os/as adultos/as apresentam a nível da expressão e da compreensão oral e escrita, e para nos informar das metodologias e estratégias didáctico-pedagógicas que consideram mais eficientes no desenvolvimento dessas competências. Por outro lado, através deste inquérito, aferiremos em que medida a leitura do texto literário, orientada por determinados parâmetros, pode contribuir para o desenvolvimento de competências.

Dividimos o inquérito em três partes. A primeira parte refere-se a questões de identificação do tipo de instituição, localização, processos e níveis de formação, habilitações, tempo de serviço e motivações. A relevância destes pontos explica-se a dois níveis nucleares. Por um lado, a nível da caracterização do espaço sociocultural em que opera(m) o(s) centro(s) novas oportunidades em que o/a formador/a trabalha ou trabalhou, pois é preocupação deste estudo que a amostra seja representativa de contextos plurais. Por outro lado, cremos que é importante fazer a caracterização académica e motivacional do/a formador/a, pois são factores que podem influenciar a sua prática formativa relativamente às metodologias didáctico-pedagógicas a que recorre.

A segunda parte do inquérito tem o intuito de avaliar as dificuldades que os/as formadores/as diagnosticam nos adultos, no que concerne à expressão oral e escrita e à leitura, assim como aferir as razões que justificam essas dificuldades. Por outro lado, indagaremos acerca das metodologias e estratégias a que recorrem os/as formadores/as para desenvolver competências.

---

<sup>87</sup> O nível B1, B2 e B3 são níveis de qualificação que equivalem aos níveis escolares de 4º, 6º e 9º anos respectivamente.

A terceira parte do inquérito pretende aferir o recurso ao texto literário no contexto dos processos RVCC e EFA, assim como as virtualidades do mesmo no desenvolvimento de competências. No final desta terceira parte, introduzimos algumas perguntas abertas, duas das quais dizem respeito à apreciação crítica dos referenciais de Competências-Chave e dos processos RVCC e EFA. As respostas a estas perguntas pretendem apontar pistas acerca da adequação destes processos de qualificação às necessidades formativas da globalidade dos adultos/as que os frequentam, pelo olhar de quem está no terreno das práticas pedagógicas. As duas últimas perguntas relacionam-se com a forma como os/as formadores/as orientam a estruturação do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, assim como das virtualidades da leitura do texto literário para auxiliar os/as adultos/as na estruturação desse texto de cariz (auto)biográfico.

O procedimento que adoptámos foi o envio do inquérito via email, disponibilizado nos sítios da internet oficiais ou através do sítio da Agência Nacional para a Qualificação, dirigido a todos os Centros Novas Oportunidades do distrito de Coimbra. Solicitou-se, nesse âmbito, que devolvessem o inquérito preenchido pelos/as formadores/as de LC e CLC, sendo que a identificação do nome do/a formador/a e do CNO era opcional.

Enviámos inquéritos para os vinte e três Centros Novas Oportunidades do distrito de Coimbra<sup>88</sup>, identificados no sítio da internet “Guia de Acesso ao Secundário do Programa Novas Oportunidades”<sup>89</sup>, disponibilizado pela Agência Nacional para a Qualificação, sendo que obtivemos dezassete respostas, isto é, dezassete inquéritos preenchidos.

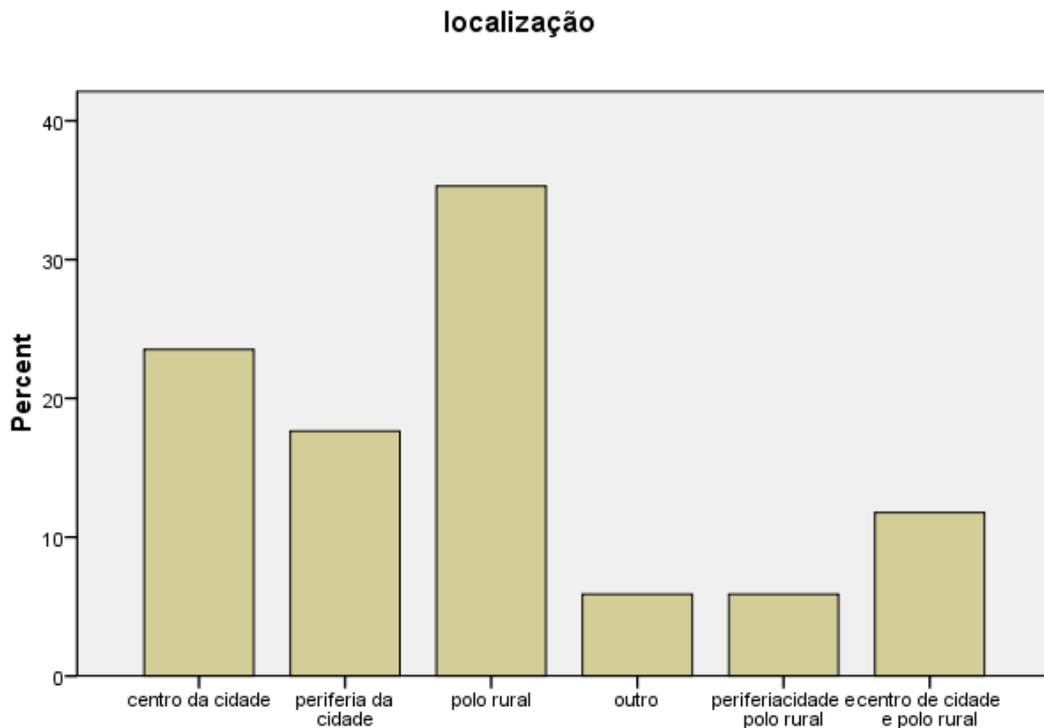
---

<sup>88</sup> Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra (Coimbra); Centro de Formação Profissional de Coimbra (Coimbra); Escola Nacional de Bombeiros da Lousã (Lousã); Associação Fernão Mendes Pinto (Montemor-o-Velho); Associação Cultural, Recreativa e Social de Samuel (Soure); ADIP - Associação de Desenvolvimento Integrado de Poiães (Vila Nova de Poiães); Escola Secundária de Arganil (Arganil); Escola Secundária de Avelar Brotero (Coimbra); Centro de Emprego e Formação Profissional de Arganil (Arganil); Escola Secundária Jaime Cortesão (Coimbra); CEARTE - Centro de Formação Profissional do Artesanato (Coimbra); Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Fernando Namora (Condeixa-a-Nova); Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho - Associação de Escolas da Figueira da Foz (Figueira da Foz); Agrupamento de Escolas de Soure - Centro de Formação Sico Norte (Soure); Associação Comercial e Industrial de Coimbra (Coimbra); INTEP - Instituto Tecnológico e Profissional da Figueira da Foz (Figueira da Foz); Escola Secundária com 3º Ciclo de Oliveira do Hospital (Oliveira do Hospital); Centro de Formação Profissional de Coimbra II - Cantanhede (Cantanhede); Escola Secundária de Cantanhede (Cantanhede); Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra - APCC (Coimbra); Cruz Vermelha Portuguesa (Delegação da Figueira da Foz) (Figueira da Foz); Associação Comercial e Industrial da Figueira da Foz (Figueira da Foz); Agrupamento de Escolas António José de Almeida (Penacova).

<sup>89</sup> <http://212.55.143.11/rvccp.aspx>

### 3.2 Análise do Inquérito

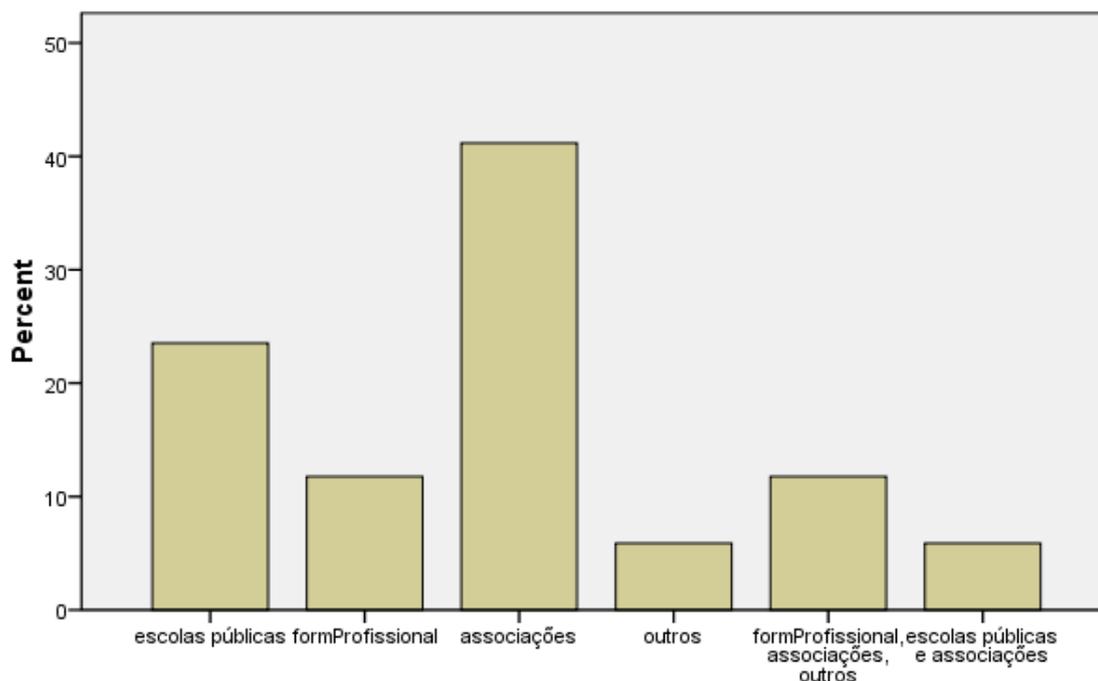
Iniciaremos a análise do inquérito pela caracterização da amostragem relativamente ao sexo, sendo que obtivemos resposta de dezassete formadoras e não obtivemos nenhuma resposta de inquérito por parte de formadores.



**Gráfico 1 – Localização CNO**

Quanto à localização dos Centros Novas Oportunidades em que trabalham as formadoras que responderam aos inquéritos, como podemos verificar pelo gráfico seguinte, 35,3% operam no pólo rural; 23,5% das formadoras no centro da cidade; 17,6% na periferia da cidade; 11,8% tanto operam no centro da cidade, como no pólo rural; 5,9% operam na periferia da cidade e no pólo rural e 5,9% em outro. Segundo estes dados, podemos concluir que a maioria das formadoras trabalha em Centros Novas Oportunidades localizados num pólo rural, embora uma grande percentagem trabalhe em CNOs situados no centro ou periferia da cidade.

No que se refere ao tipo de instituição em que as formadoras trabalham, os dados demonstram que 41,2% das formadoras trabalham em associações; 23,5% em escolas públicas; 11,8% em Centros de Formação profissional; 11,8% desempenham funções em Centros de Formação profissional e associações; 5,9% em escolas públicas e associações. Por fim, 5,9% assinalaram outros.



**Gráfico 2 – Tipo de Centro Novas Oportunidades**

Destes dados podemos concluir que a maioria das formadoras desempenha funções em associações.

Da análise da localização e do tipo de CNOs, devemos deduzir a diversidade da amostragem, o que é relevante para o nosso estudo, na medida em que a restrição da amostra a uma localização ou tipo de CNO poderia viciar os resultados da nossa investigação. De facto, o contexto sociocultural e geográfico dos/as adultos/as que integram o processo RVCC e os Cursos EFA e, portanto, o acesso ou restrição a oportunidades formativas (mais concentradas na cidade) poderia determinar uma simplificação e deturpação do perfil de adulto/a em análise. A diversidade que caracteriza a nossa amostragem é, assim, extremamente importante para fazer a caracterização, o mais representativa possível, das dificuldades que os/as adultos/as do distrito de Coimbra apresentam, a nível da leitura e da escrita. Por outro lado, esta diversidade da amostragem poderá determinar a variedade de estratégias e metodologias adoptadas pelas formadoras e referidas nos inquéritos para desenvolver competências nos/as adultos/as, o que tem uma relação directa com as dificuldades apresentadas pelos/as mesmos/as, condição que enriquece o nosso estudo do ponto de vista didáctico-pedagógico.

Passamos, então, a analisar as áreas de formação e os níveis de qualificação em que operam as formadoras.

**Tabela 3 – Áreas e Níveis de Qualificação**

Áreas e Níveis	Porcentagem
RVCCB3	5,9
RVCCNS	11,8
EFAB3	5,9
EFANS	5,9
RVCCB3, RVCCNS	11,8
RVCCB2, RVCCB3, RVCCNS, EFAB3, EFANS	11,8
RVCCB1, B2, B3, NS	11,8
RVCCB3, RVCCNS, EFAB3	5,9
RVCC NS E EFA NS	5,9
RVCCB2, B3, EFA B3	5,9
EFA B3 e NS	5,9
RVCC e EFA B1, B2, B3, NS	5,9
RVCC e EFA B3 e NS	5,9
Total	100,0

Dos dados apresentados na tabela anterior, podemos concluir a abrangência das áreas e dos níveis em que actuam as formadoras. Efectivamente, verificamos que é comum as formadoras acumularem vários níveis de qualificação e darem formação no contexto do processo RVCC e dos cursos EFA, simultaneamente ou consecutivamente.

Consideramos relevante para a nossa investigação conhecer o perfil académico das formadoras de CLC e LC, na medida em que a sua formação poderá determinar o tipo de estratégias didáctico-pedagógicas utilizadas no desenvolvimento ou reconhecimento das competências linguísticas, comunicativas e culturais. Já tínhamos examinado anteriormente o Despacho n.º 11 203/2007, que define a formação académica dos formadores que podem representar as áreas de CLC e LC em que incide a nossa investigação, emitido pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Relembramos que Português (código 300), Português e Estudos Sociais/História (código 200), Português e Francês (código 210) ou Português e Inglês (código 220) são as áreas relativas à formação académica dos/as formadores/as de Linguagem e Comunicação (nível básico); e que as áreas de Português (código 300), História (código 400) ou Filosofia (410) poderão ser formadoras de Cultura, Língua e Comunicação (nível secundário).

**Tabela 4 – Habilitações académicas**

Habilitações académicas	Porcentagem
Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses	17,6
Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Alemães	5,9
Licenciatura em Filosofia	11,8
Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Franceses	35,3
Mestrado em Literatura Portuguesa	5,9
Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Italianos	5,9
Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Ingleses	11,8
Total	94,1
Não indica	5,9
Total	100,0

A nível da nossa amostragem, verificamos que a única área que não aparece abrangida refere-se a História, sendo que todas as outras a integram. Verifica-se, claramente, a preponderância de formadoras em línguas e literaturas modernas, com formação em estudos portugueses e outra língua estrangeira, sendo que apenas 11,8% se refere à Licenciatura em Filosofia. Destacamos, ainda, que 5,9% das formadoras tem mestrado, neste caso, em literatura portuguesa. Destes dados podemos, portanto, inferir que a maioria das formadoras teve preparação didáctico-pedagógica na área do ensino da língua e da literatura, pelo que, *a priori*, reunirão os instrumentos conceptuais e pedagógicos para desenvolver competências a partir da leitura do texto literário, aspectos que trataremos mais à frente neste capítulo.

No que diz respeito à experiência formativa, representada na tabela seguinte, verificámos que uma parte considerável das formadoras desempenha funções há mais de um ano, das quais 35,3% há mais de três anos. Apenas 17,6% dão formação há menos de um ano. Esta informação leva-nos a deduzir que a maioria das formadoras tem experiência na área de educação e formação de adultos.

**Tabela 5 – Tempo de formação**

<b>Tempo de formação</b>	<b>Percentagem</b>
menos de 1 ano	17,6
mais de 1 ano	35,3
mais de 2 anos	11,8
mais de 3 anos	35,3
Total	100,0

Pareceu-nos, igualmente, relevante indagar acerca da motivação das formadoras, uma vez que a motivação de uma profissional é um factor que se pode relacionar com a eficiência das práticas profissionais. Neste sentido têm apontado estudos na área da motivação de professores, que relacionam a motivação com o desempenho profissional. A este respeito, Teresa Cameira defende que existe “uma influência enorme na motivação para o desenvolvimento do trabalho do professor e conseqüente realização profissional, na melhoria das práticas educativas, no compromisso com uma formação sistematizada e permanente e na vida em geral do próprio professor, já que a satisfação e o bem-estar são o objectivo primeiro da vida de qualquer ser humano. Níveis baixos de motivação e satisfação podem levar ao abandono da profissão, a níveis elevados de absentismo e desinvestimento no trabalho, esgotamento e baixa auto-estima.”<sup>90</sup> Se bem que o nosso estudo se refira a formadores/as, parece-nos que esta análise se adequa igualmente a esta profissão pela sua semelhança, no que respeita à tarefa de orientar sujeitos de modo a desenvolverem os seus saberes.

A tabela que se segue ilustra as motivações assinaladas pelas formadoras que responderam ao inquérito, sendo que estes foram os tópicos referidos:

- 1.1.1.1. Tenho uma especialização na área de formação de adultos
- 1.1.1.2. Tenho interesse pela área de educação não formal de adultos/as
- 1.1.1.3. Posso trabalhar na área em que me licenciiei
- 1.1.1.4. Posso trabalhar temporariamente até encontrar emprego no ensino formal de crianças e jovens
- 1.1.1.5. Posso trabalhar temporariamente até encontrar o emprego que realmente pretendo
- 1.1.1.6. É um trabalho bem remunerado
- 1.1.1.7. Gosto de trabalhar em equipa
- 1.1.1.8. Outras

---

<sup>90</sup> CAMEIRA, Teresa, “Da Motivação dos Professores – Uma revisão de Literatura” in <http://www.asa.pt/CE/PDF/motivacao.pdf>, consultado a 20 de Abril de 2010 às 16:00.

Tabela 6 – Motivações

	Percentagem
1.2, 1.7	23,5
1.2, 1.4, 1.7	5,9
<b>Outras:</b> horário atribuído em concurso	11,8
1.2, 1.3, 1.7	23,5
1.2, 1.3, 1.4	5,9
1.1	5,9
1.2, 1.3	17,6
1.2, 1.3, 1.4, 1.7	5,9
<b>Total</b>	100,0

Da tabela apresentada podemos concluir que as motivações são diversas, destacando-se o interesse pela área de educação não formal de adultos/as, trabalhar na área em que se licenciou e o gosto pelo trabalho em equipa. Apenas 5,9% tem uma especialização na área de formação de adultos/as e 17,6% apresentam a opção 1.4, que entende o trabalho de formador como temporário, na expectativa de encontrar trabalho como professoras no ensino formal. Ao especular sobre a motivação 1.4, podemos intuir que esse desejo de integrar o ensino formal pode estar relacionado com a estabilidade profissional (já que muitos/as formadores/as estão sob o regime de trabalhadores independentes e/ou trabalham a tempo parcial, o que constitui uma forma de trabalho precário), ou podemos ainda indagar que se relaciona com a sua preferência pessoal por leccionar no contexto em que frequentaram o estágio via ensino.

No momento seguinte, centrar-nos-emos nas dificuldades que as formadoras diagnosticaram nos seus adultos, face à expressão oral e escrita, representadas na seguinte tabela:

Tabela 7 – Dificuldades na expressão oral e escrita

<i>Dificuldades na expressão oral e escrita</i>	<i>Percentagens</i>				
	<i>Escala</i>	<i>Nunca</i>	<i>Pouco frequente</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Muito frequente</i>
1. Têm correcção ortográfica			70,6	29,4	
2. Têm correcção na pontuação		5,9	82,4	11,8	
3. Sabem delimitar um parágrafo			64,7	29,4	5,9
4. Respeitam a coesão gramatical do texto (relações sintácticas)			58,8	35,3	5,9
5. Respeitam a coerência do texto (relação lógica do seu conteúdo)			58,8	35,3	5,9
6. Adequam o discurso ao tipo de texto (comentário, texto autobiográfico, reflexão crítica, texto argumentativo,			41,2	58,8	

resumo, descrição técnica, etc..)				
7.	Aplicam um vocabulário diversificado	70,6	29,4	
8.	Sabem estruturar logicamente um texto	58,8	41,2	
9.	Sabem articular citação e comentário pessoal	94,1	5,9	
10.	Revelam espírito crítico	47,1	52,9	
11.	Adequam o discurso à situação comunicativa e ao interlocutor	35,3	58,8	5,9
12.	Distinguem registo oral de registo escrito	35,3	52,9	11,8
13.	Conseguem adaptar o discurso ao longo da conversação, consoante as reacções/respostas do interlocutor.	23,5	76,5	
14.	Conseguem produzir textos com a finalidade de informar	29,4	70,6	
15.	Conseguem planear pequenas intervenções, de acordo com um tema e uma intencionalidade	29,4	70,6	
16.	Têm facilidade em produzir textos criativos	82,4	17,6	

Desta tabela, podemos depreender que, de um modo geral, os/as adultos/as apresentam dificuldades em todos os pontos focados, embora as maiores dificuldades se revelem a nível da pontuação, ortografia, delimitação de parágrafos, coesão e coerência textuais, diversidade vocabular, distinção entre citação e comentário pessoal, e produção de textos criativos.

Este cenário leva-nos a inferir que não será fácil para estes/estas adultos/as elaborar o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, já que, pela análise feita anteriormente das características deste documento, exige a convocação de competências de escrita que englobam todos os tópicos focados na tabela.

**Tabela 8 – Dificuldades leitura/interpretação textual**

Dificuldades na leitura/interpretação textual	Percentagens				
	<i>Escala</i>	Nunca	Pouco frequente	Frequentemente	Muito frequente
1. Conseguem dividir um texto em partes lógicas		5,9	64,7	29,4	
2. Compreendem a ideia principal de um texto			11,8	82,4	5,9
3. Apreendem ideias explícitas			11,8	82,4	5,9
4. Deduzem ideias implícitas			82,4	17,6	
5. Têm conhecimentos lexicais abrangentes		5,9	70,6	23,5	
6. Têm conhecimentos culturais		5,9	52,9	35,3	5,9

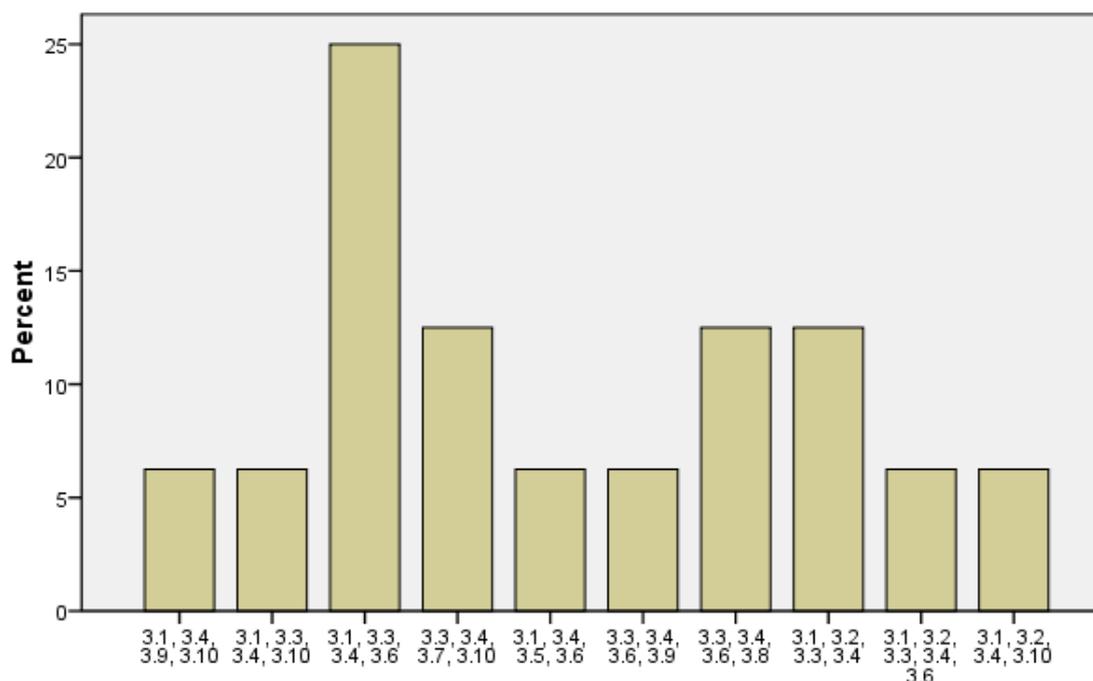
abrangentes					
7.	Têm conhecimentos estéticos abrangentes (Literatura, pintura, música, cinema, teatro, etc.)	5,9	82,4	11,8	
8.	Têm conhecimentos acerca de diferentes períodos literários	29,4	70,6		
9.	Distinguem as tipologias dos textos e sua funcionalidade	5,9	52,9	41,2	
10.	Conseguem extrair informações relevantes de vários textos		17,6	82,4	
11.	Distinguem os registos de língua (gíria, calão, formal, etc..)		41,2	47,1	11,8
12.	Conseguem identificar a intenção comunicativa de um texto (por exemplo, um discurso político ou texto publicitário)		17,6	82,4	
13.	Distinguem diferentes tipos de texto (literário/não literário, argumentativo, descritivo...)		70,6	29,4	
14.	Identificam as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma confirmação ou compreensão adequada		52,9	47,1	
15.	Têm facilidade em interpretar textos literários	17,6	52,9	29,4	
16.	Têm facilidade em interpretar textos artísticos – filmes, pinturas, músicas, etc..	11,8	52,9	35,3	

Ao analisar esta tabela podemos constatar que, à semelhança da tabela 5, as formadoras diagnosticaram que os/as adultos/as apresentam várias dificuldades de leitura, sobretudo quando à divisão do texto em partes lógicas, à dedução de ideias implícitas, aos conhecimentos lexicais, culturais e estéticos, à distinção de tipologias textuais e à leitura do texto literário.

Questionámos, igualmente, as formadoras acerca das razões que justificam estas dificuldades face às competências de leitura e de escrita, apresentando os seguintes tópicos:

- 3.1 Por terem abandonado o ensino formal (a escola) há muito tempo
- 3.2 O ensino formal não desenvolveu suficientemente as competências de leitura e escrita
- 3.3 As suas rotinas profissionais não exigem a leitura e escrita de textos
- 3.4 Não têm hábitos de leitura e escrita no seu contexto privado
- 3.5 Não reconhecem a importância destas competências para a formação de um/a cidadão/ã esclarecido/a
- 3.6 O seu contexto sociocultural e económico não favoreceu a aquisição dessas competências
- 3.7 O seu contexto familiar não favoreceu a aquisição dessas competências
- 3.8 Não reconhecem a utilidade das competências de leitura e escrita para a sua vida
- 3.9 Não têm consciência das dificuldades de leitura e escrita
- 3.10 Não tiveram a iniciativa de procurar formação para desenvolver essas competências

De acordo com as respostas das formadoras, chegámos à tabela que se segue:



**Gráfico 3 – Razões que justificam as dificuldades dos/as adultos/as face às competências de leitura e escrita**

Da tabela apresentada podemos concluir que são várias as razões que justificam as dificuldades de leitura e escrita. No entanto, algumas razões são mais recorrentes, a saber: terem abandonado o ensino formal (a escola) há muito tempo; as suas rotinas profissionais não exigem a leitura e escrita de textos; não reconhecem a importância destas competências para a formação de um/a cidadão/ã esclarecido/a; e o seu contexto sociocultural e económico não favoreceu a aquisição dessas competências.

Após diagnosticar as dificuldades de leitura e escrita e as razões que justificam as mesmas, questionámos as formadoras acerca das metodologias que aplicam de modo a desenvolver as competências de leitura, cujos resultados apresentamos na tabela seguinte:

**Tabela 9 – Metodologias para desenvolver competências de leitura**

<i>Escala</i>	<i>Percentagens</i>				
	<b>Raramente</b>	<b>Pouco frequente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Muito frequente</b>	<b>Não aplica</b>
Perguntas de escolha múltipla	41,2	41,2	11,8		5,9
Esquematização da leitura	5,9	11,8	70,6	5,9	5,9
Leitura integral de textos		11,8	64,7	11,8	5,9
Leitura segmental de textos	11,8	41,2	41,2		5,9
Diálogo vertical de modo a promover processos lógico-inferenciais		11,8	47,1	35,3	5,9

Leitura de excertos e questionário de inferência	5,9	29,4	41,2	17,6	5,9
Divisão do texto em partes lógicas		17,6	35,3	41,2	5,9
Identificação de palavras-chave		11,8	41,2	41,2	5,9
Levantamento de uma hipótese e pedido de identificação de indícios	5,9	17,6	47,1	23,5	5,9
Debate dos temas levantados no texto	5,9	11,8	35,3	41,2	5,9

A partir da tabela apresentada, podemos deduzir que são várias as metodologias usadas pelas formadoras que exercem funções no contexto do processo RVCC e/ou dos cursos EFA. De um modo geral, podemos afirmar que há um esforço para desenvolver capacidades de leitura inferencial, que tinha sido identificada na tabela 6 como uma das maiores dificuldades apresentadas pelos/as adultos/as. Há que referir, a par disso, que 5,9% referiu que não recorre a quaisquer metodologias para desenvolver competências de leitura.

Do mesmo modo, questionámos as formadoras acerca das metodologias a que recorrem para desenvolver competências de expressão/ produção oral e escrita, cujos resultados se apresentam na tabela seguinte:

**Tabela 10 – Metodologias de produção oral e escrita**

<i>Metodologias de produção</i>	<i>Percentagens</i>					
	<i>Escala</i>	<i>Raramente</i>	<i>Pouco frequente</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Muito frequente</i>	<i>Não aplica</i>
Resumo do texto		5,9	17,6	23,5	47,1	5,9
Comentário crítico sobre o texto orientado por tópicos			5,9	52,9	35,3	5,9
Resposta a perguntas orientadas sobre o texto		5,9	29,4	58,8		5,9
Reescrita criativa do texto			47,1	47,1		5,9
Dissertação sobre um tema dado		11,8	29,4	35,3	17,6	5,9
Elaboração de um texto, obedecendo a um dado modelo		5,9	11,8	58,8	17,6	5,9
Análise de uma obra de arte – pintura, filme, música, etc..		23,5	17,6	41,2	11,8	5,9
Comparação entre um texto literário e um não literário		11,8	11,8	47,1	23,5	5,9
Redacção de um texto a partir de pesquisas na internet		11,8	23,5	41,2	17,6	5,9
Construção de um texto argumentativo a partir de entrevistas, notícias ou debates		11,8	29,4	52,9	5,9	5,9

Na tabela apresentada, verificamos que há uma clara diversidade de metodologias a que as formadoras recorrem para desenvolver competências de expressão oral e escrita. De modo mais específico, recorrem com mais frequência ao resumo do texto, ao comentário

orientado por tópicos, à reescrita criativa, à dissertação e à escrita a partir de modelos. Por outro lado, verificamos que uma percentagem considerável, 23,5% raramente recorre à análise de textos artísticos, pictóricos, fílmicos, musicais, entre outros. À semelhança da tabela 8, 5,9% não aplica quaisquer metodologias, sendo que quem assinalou essa opção justificou a sua resposta com o facto de considerar que no processo RVCC o/a formador/a não tem a função de desenvolver competências, apenas tem a tarefa de as validar.

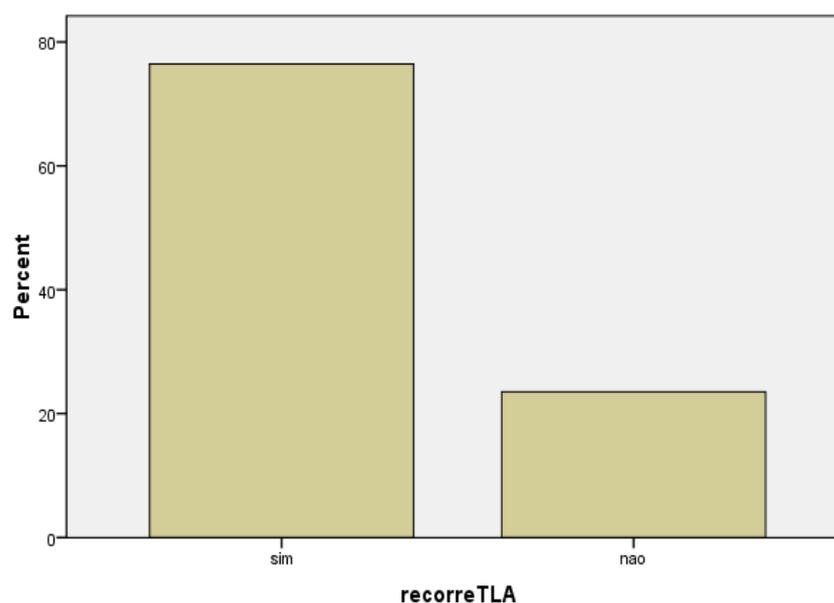
Foi nosso interesse indagar, através do inquérito distribuído às formadoras do processo RVCC e cursos EFA, acerca das estratégias didáctico-pedagógicas a que recorrem para desenvolver competências de leitura e escrita. Na tabela que se segue, apresentam-se as percentagens relativas às estratégias que as formadoras põem ou não em prática, assim como o grau de importância que lhe atribuem.

**Tabela 11 – Estratégias de desenvolvimento de competências de leitura e escrita**

<i>Estratégias</i>	<i>Percentagem</i>					
	<i>Ponho em prática</i>	<i>Não ponho em prática</i>	<i>Não é importante</i>	<i>Pouco importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muito Importante</i>
1. Adequação dos textos aos conhecimentos dos adultos	93,8	6,3	6,7		46,7	46,7
2. Análise/produção de textos gradualmente mais difíceis	87,5	12,5	7,1		35,7	57,1
3. Realização de actividades de esclarecimento de conceitos específicos ( <i>resumo, descrição, dissertação, comentário, reflexão ...</i> )	93,8	6,3		13,3	26,7	60,0
4. Articulação entre análise do conteúdo do texto e exploração de conteúdos gramaticais	68,8	31,3	7,1		78,6	14,3
5. Explicação de conteúdos gramaticais e realização de exercícios	93,8	6,3	6,7	13,3	73,3	6,7
6. Realização de trabalhos em grupo – debates, mesas-redondas, brainstorming, etc..	85,7	14,3	7,1	7,1	50,0	35,7
7. Interpretação de diferentes tipos de texto – pictóricos, fílmicos, musicais, teatrais, spots publicitários, cartoons...	81,3	18,8	6,7		53,3	40,0
8. Exploração de textos literários de diferentes autores e períodos históricos	68,8	31,3	7,1	21,4	35,7	35,7
9. Análise de textos de diferentes géneros literários	71,4	28,6	8,3	8,3	41,7	41,7
10. Exploração de textos transaccionais (reclamação, declaração, requerimento...)	87,5	12,5	6,7	6,7	33,3	53,3

Da tabela apresentada, podemos concluir não só que uma grande percentagem de formadoras põe em prática estas estratégias de desenvolvimento das competências de leitura escrita, mas também que as considera importantes ou muito importantes. Relativamente ao texto literário, uma percentagem muito grande recorre à leitura do mesmo para desenvolver competências e considera importante ou muito importante as estratégias que passam pela leitura do texto literário. De seguida, procuraremos compreender em que medida a leitura do texto literário poderá contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas e culturais, através da análise das perguntas que integram o inquérito em observação.

Em primeiro lugar, indagámos acerca do recurso à leitura do texto literário, sendo que o gráfico seguinte representa as respostas recolhidas:



**Gráfico 4 – Recurso à leitura do texto literário**

Do gráfico apresentado, podemos concluir que 76,5% das formadoras inquiridas recorre à leitura do texto literário, ao contrário de 23,5%.

De seguida, inquirimos as formadoras acerca dos géneros e modos textuais a que recorriam com mais frequência, sendo que o conjunto de gráficos que se segue ilustra as respostas recolhidas.

Em primeiro lugar, indagámos acerca dos textos literários a que recorrem, relativamente a modos e géneros, cujos resultados se encontram representados no seguinte gráfico:

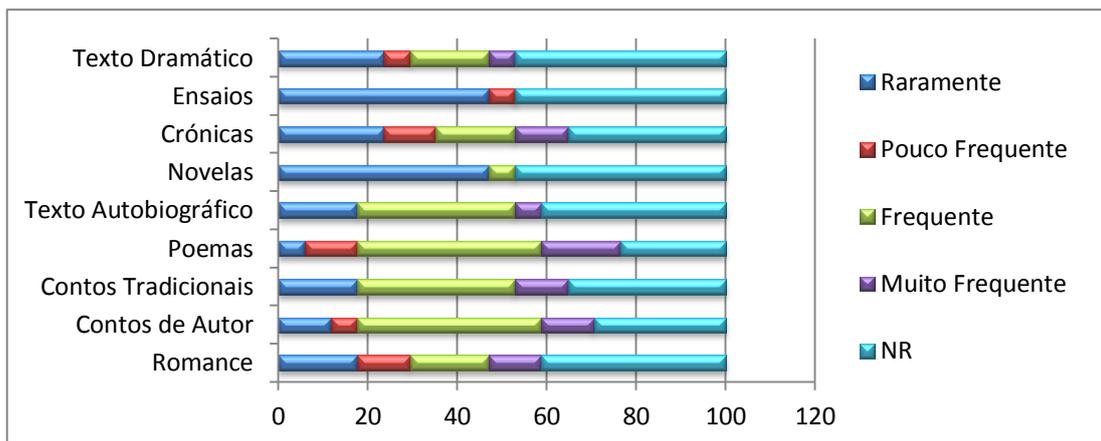


Gráfico 5 – Texto literário - modos/gêneros a que recorrem

Do gráfico apresentado, podemos concluir que uma grande percentagem de formadoras recorre a textos autobiográficos, contos de autor, contos tradicionais e poemas. Podemos entender estes dados à luz das características do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. De um modo mais preciso, é compreensível que as formadoras recorram a textos literários de cariz autobiográfico, uma vez que, quer o processo RVCC, quer os cursos EFA, se baseiam na abordagem autobiográfica que sustenta o balanço de competências. Por outras palavras, é através da narração de experiências significativas que os/as adultos/as revelam as competências que adquiriram ao longo da vida. Neste sentido, o recurso à leitura do texto literário de cariz autobiográfico poderá fornecer modelos de escrita e, portanto, possibilitar o desenvolvimento de competências textuais, que serão claramente úteis à construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

No seguimento da análise do inquérito em observação, inquirimos as formadoras acerca das vantagens da leitura do texto literário no ensino de adultos/as:

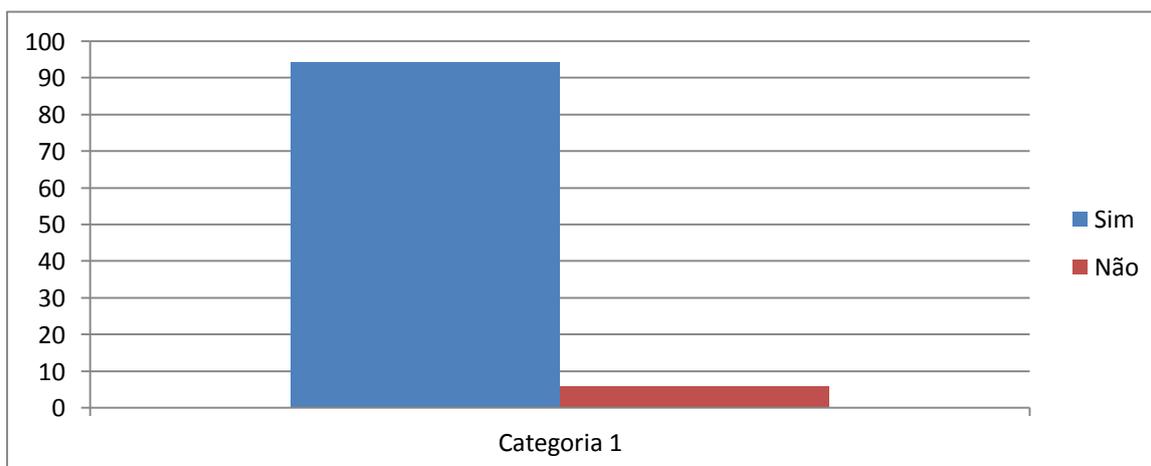


Gráfico 6 – Vantagens da leitura do texto literário no ensino de adultos/as

Do gráfico acima apresentado, verificamos que 94,1% entende que há vantagens em recorrer à leitura do texto literário, a nível do desenvolvimento de competências no processo RVCC ou cursos EFA, ao contrário de 5,9% que não reconhece quaisquer vantagens. Temos de fazer uma relação neste momento, nomeadamente com a formação académica das inquiridas, já que a grande maioria concluiu uma licenciatura na área das línguas e literaturas modernas, tendo frequentado estágio pedagógico de via ensino. Este facto parece-nos relevante para explicar os resultados do gráfico supracitado, na medida em que se compreende que estas formadoras estejam sensibilizadas, pelas características da formação-base que obtiveram, para a leitura de textos literários.

Na sequência do inquérito, solicitou-se que especificassem as vantagens da leitura do texto literário em contexto de formação e educação de adultos/as, que figuramos no seguinte gráfico:

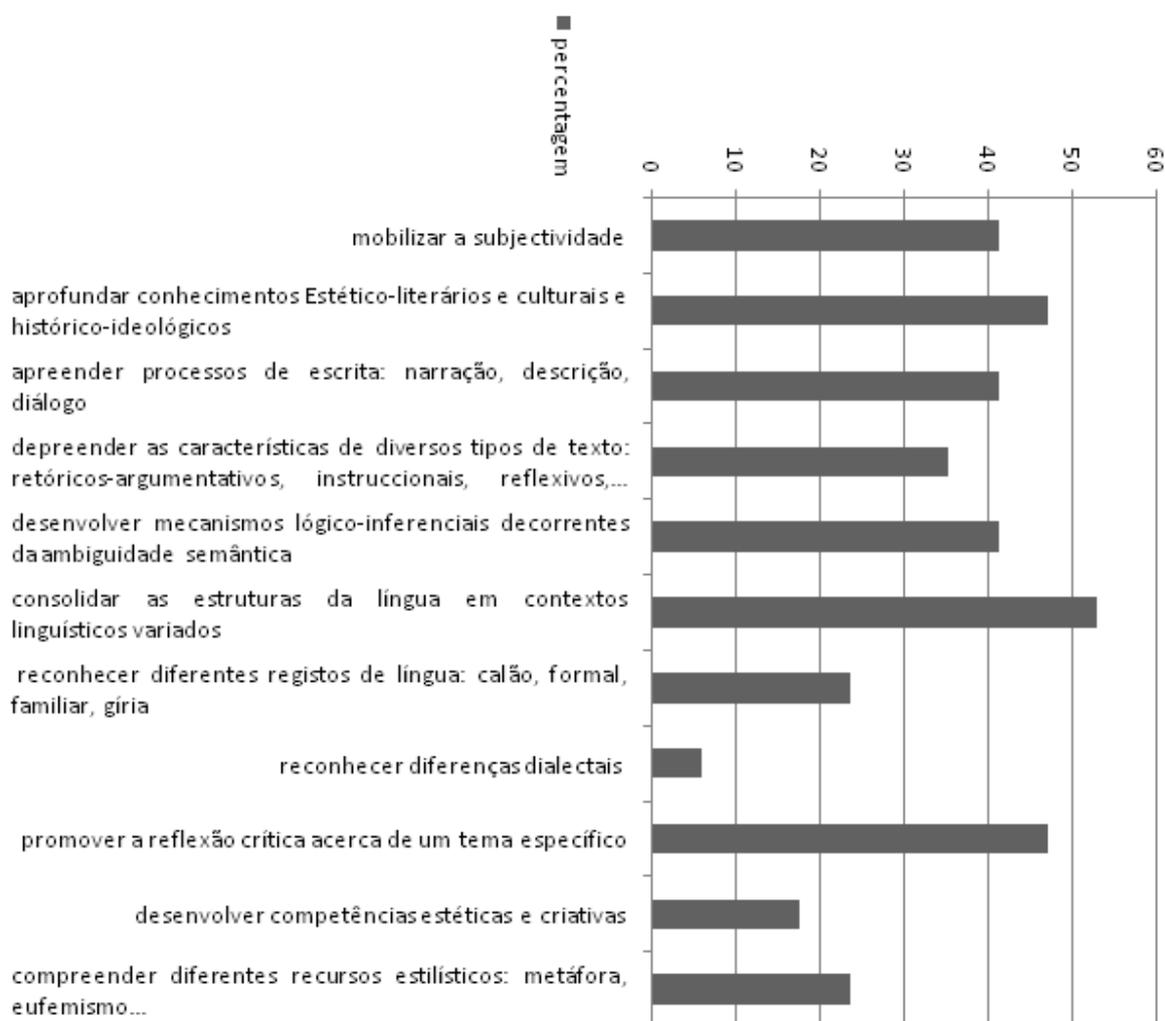
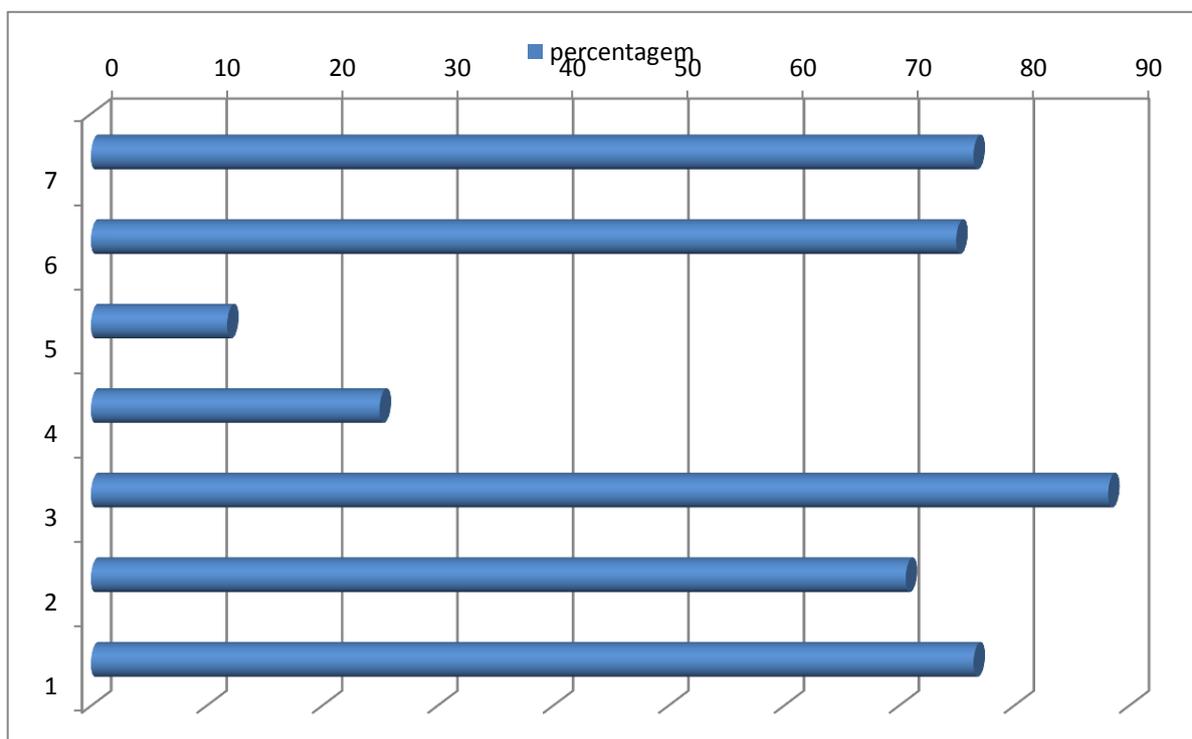


Gráfico 7 – Vantagens didáctico-pedagógicas da leitura do texto literário nos processos RVCC e cursos EFA

Do gráfico apresentado, podemos concluir que são várias as vantagens didáctico-pedagógicas da leitura do texto literário apontadas pelas inquiridas, nomeadamente e por ordem decrescente:

- consolidar as estruturas da língua em contextos linguísticos variados;
- promover a reflexão crítica acerca de um tema específico;
- aprofundar conhecimentos estético-literários e culturais e histórico-ideológicos;
- mobilizar a subjectividade; apreender processos de escrita – narração, descrição, diálogo;
- desenvolver mecanismos lógico-inferenciais, decorrentes da ambiguidade semântica.

Na última parte do inquérito, pedimos às formadoras que dessem a sua opinião acerca do processo RVCC e dos cursos EFA, identificando alguns constrangimentos, que esquematizamos no gráfico que se segue:



**Gráfico 8 – Constrangimentos enquanto formadora do processo RVCC ou curso EFA**

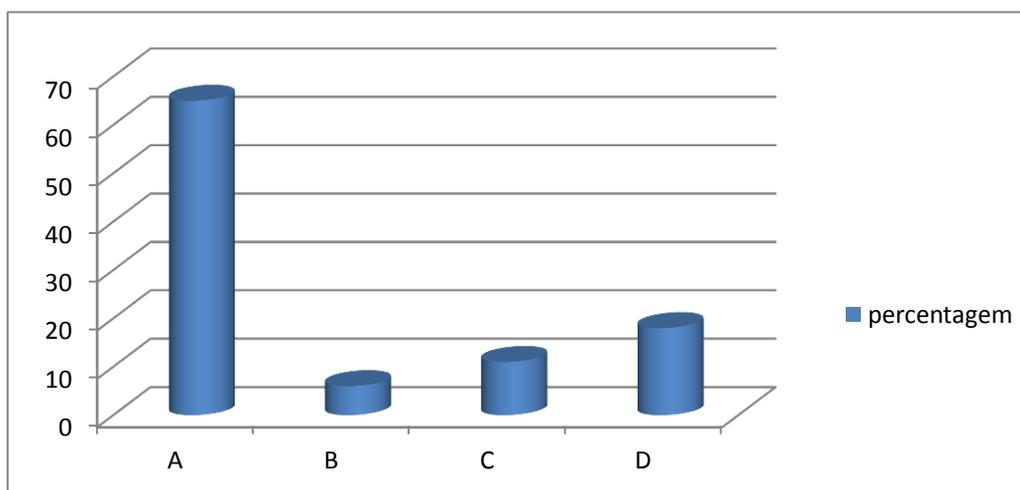
Os constrangimentos encontram-se representados no gráfico da seguinte forma:

1. Há poucas horas de formação disponíveis para desenvolver competências de leitura e escrita;
2. Os referenciais são inadequados face às reais necessidades formativas dos/as adultos/as;
3. Os/as adultos/as não têm hábitos de leitura e escrita;
4. Há uma desvalorização das competências de leitura e escrita por parte da equipa técnico-pedagógica;

5. Há falta de condições materiais e técnicas;
6. Há falta de tempo para desenvolver as competências de leitura e escrita face ao imperativo de alcançar metas em termos de certificações;
7. Uma vez que os referenciais focam sobretudo outras competências, não é possível dedicar muito tempo ao desenvolvimento da leitura/escrita.

Do gráfico exposto, podemos concluir que as formadoras atribuem os seus maiores constrangimentos, em primeiro lugar, ao facto de os/as adultos/as não terem hábitos de leitura e escrita, e em segundo lugar, ao facto de haver falta de tempo para desenvolver as competências de leitura/escrita devido ao imperativo de alcançar metas em termos de certificações e devido aos referenciais focarem sobretudo outras competências. Outros constrangimentos apontados prendem-se com o facto de haver poucas horas de formação complementar (no que se refere ao processo RVCC, sendo que a formação complementar de todas as áreas de Competências-Chave dispõe apenas de 50 horas). Por fim, destaca-se o constrangimento relacionado com a inadequação dos referenciais de Competências-Chave face às reais necessidades formativas dos adultos.

A última parte do inquérito, através de perguntas abertas, num primeiro momento, pretendeu obter a opinião das formadoras de Linguagem e Comunicação (B1, B2 e B3) e de Cultura, Língua e Comunicação (Nível secundário) face aos referenciais do processo RVCC e dos cursos EFA e à valorização das competências de leitura e escrita. Ao analisar as respostas das formandas, chegámos a quatro tipos de respostas, que ilustramos no seguinte gráfico:

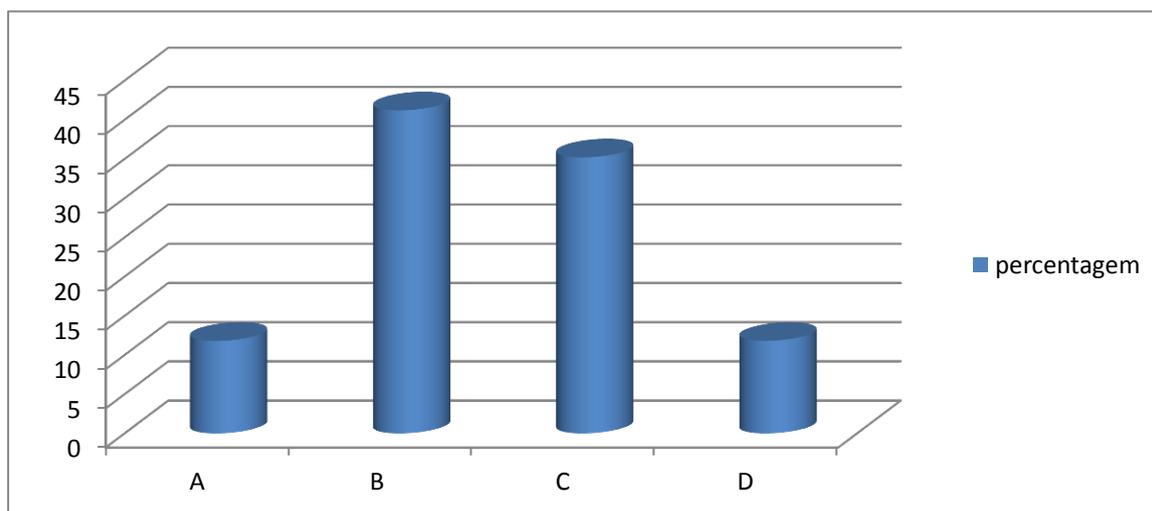


**Gráfico 9 – Valorização das competências de leitura e escrita nos referenciais de Competências-Chave**

O gráfico apresentado demonstra as quatro categorias em que agrupámos as respostas. Analisando de forma mais concreta, podemos verificar que 65% das respostas das inquiridas incluem-se na categoria A, segundo a qual o referencial de Competências-Chave de Nível Básico valoriza as competências de leitura e escrita, dedicando-lhes duas

unidades de competências de quatro, enquanto o referencial de Nível Secundário valoriza muito pouco as competências de leitura e escrita. A opinião de 6% das inquiridas integra-se na categoria B, defendendo que as competências de leitura e escrita estão suficientemente valorizadas tendo em conta que no percurso de vida dos adultos/as essas competências não são expressivas. A posição de 11% das inquiridas enquadra-se na categoria C, sendo da opinião que os referenciais reflectem o que está a ocorrer no ensino formal, a saber, a anulação da leitura do texto literário. Por fim, a orientação de 18% das respostas das inquiridas inclui-se na categoria D, defendendo que, no referencial de Nível Secundário, a área de CLC encontra-se dependente de STC, estando condicionada a textos informativos e transaccionais. Além disso, consideram que os referenciais e a sua estruturação não permitem o desenvolvimento de dimensões como a subjectividade, o espírito crítico, a criatividade e o sentido estético, havendo pouca valorização da leitura (nomeadamente do texto literário).

No seguimento das perguntas abertas do inquérito, indagámos as formadoras no sentido de darem a sua opinião acerca do processo RVCC e dos cursos EFA, relacionando com as dificuldades diagnosticadas nos/as adultos/as. Da análise das respostas surgiram quatro categorias de respostas, ilustradas no seguinte gráfico:



**Gráfico 10 – Opinião entre processo RVCC e cursos EFA e dificuldades diagnosticadas nos/as adultos/as**

O gráfico anterior revela a tendência de respostas das formadoras, sendo que na opinião de 11,78 % todos os cursos EFA deveriam contemplar o módulo de língua portuguesa, sobretudo no que diz respeito ao Nível Secundário, uma vez que os conteúdos programáticos da área de CLC, limitada aos núcleos geradores da formação-base dos cursos EFA (Tecnologias da Informação e Comunicação, Urbanismo e Mobilidades e Saberes Fundamentais), secundarizam os conhecimentos gramaticais e as competências de

leitura. A posição de 41,2% das inquiridas sublinha que, nos cursos EFA, é possível, pela adaptabilidade dos referenciais, dedicar várias horas ao desenvolvimento de competências de escrita e leitura, que são as maiores dificuldades dos adultos. Contudo, no processo RVCC, as horas de formação complementar previstas são insuficientes. Na opinião de 35,2% das inquiridas, a generalização massiva do processo RVCC, que foi politicamente concebido para abranger grande parte da população portuguesa e que se reflecte pelos objectivos ambiciosos que estabeleceram a nível das certificações, levou a que se depreciassem as lacunas dos adultos/as com o imperativo de os certificar. Na verdade, muitos dos adultos/as que integraram o processo RVCC partilham a vontade de ter “aulas a sério”, demonstrando consciência das suas lacunas. Como tal, 50 horas de formação complementar no processo RVCC é insuficiente, tendo em conta as reais dificuldades diagnosticadas, sobretudo a nível da leitura e da escrita, dos/as adultos/as que integram esse processo. Por fim, 11,76% considera que o formador do processo RVCC deve apenas reconhecer competências e 50 horas de formação é suficiente, uma vez que o processo deve demorar pouco tempo.

A última parte do inquérito diz respeito às virtualidades da leitura do texto literário na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. O resultado das respostas está representado no seguinte gráfico:

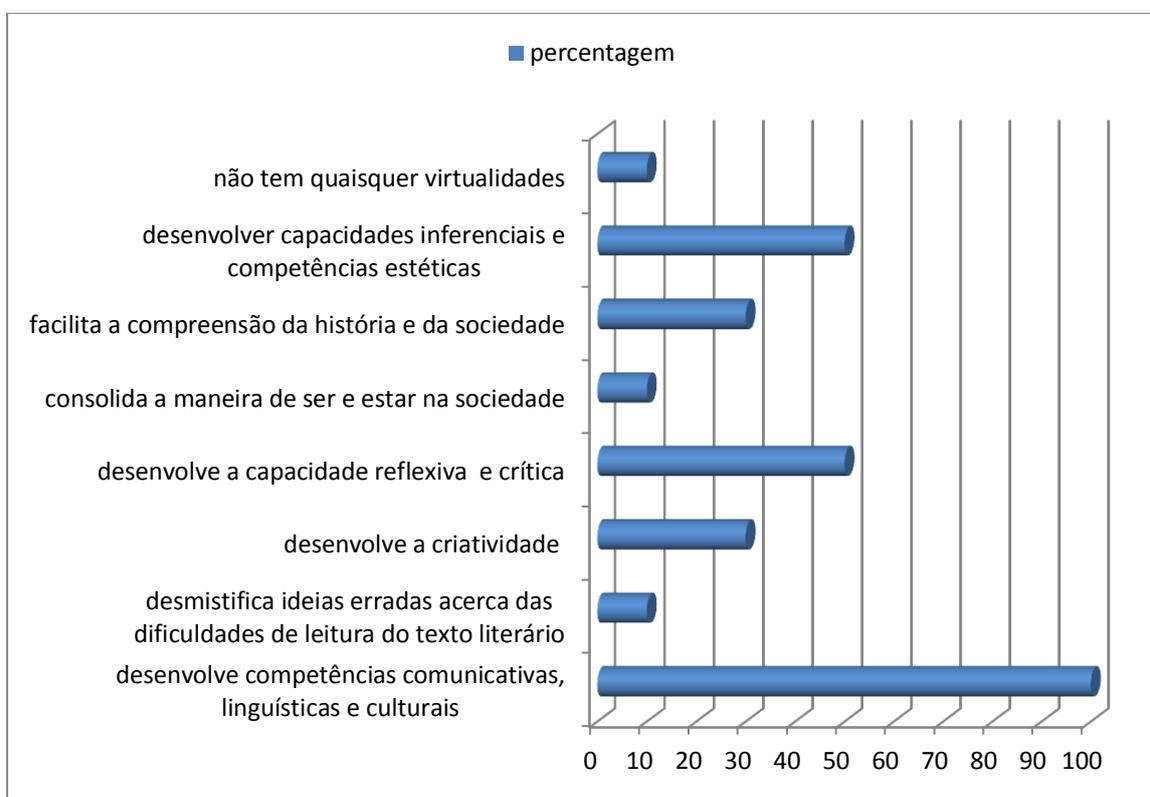


Gráfico 11 – Virtualidades da leitura do texto literário na construção do PRA

Pelo gráfico anterior, podemos afirmar que são muitas as virtualidades apontadas pelas formadoras relativamente à construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, destacando-se o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e culturais, desenvolver o espírito crítico e a capacidade reflexiva e desenvolver capacidades inferenciais e competências estéticas.

A finalizar a análise do inquérito, podemos dizer que conseguimos através do mesmo concluir, em primeiro lugar, que os/as adultos/as que frequentam o processo RVCC e os cursos EFA evidenciam, de um modo geral, dificuldades na expressão e produção oral e escrita, justificadas sobretudo pelo facto de terem abandonado o ensino formal (a escola) há muito tempo e das suas rotinas profissionais não exigirem a leitura e escrita de textos. Por outro lado, passámos a conhecer as metodologias e estratégias didáctico-pedagógicas que as formadoras do processo RVCC e de cursos EFA põem em prática. A este nível, pudemos verificar que o recurso ao texto literário é frequente, o que se pode associar à formação-base das formadoras, já que a maioria das inquiridas é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas. Além disso, verificámos que as formadoras consideram, de um modo geral, que a leitura do texto literário é muito profícua no desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas e culturais e, por sua vez, na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

## Capítulo IV – A leitura do texto literário no reconhecimento e desenvolvimento de competências, no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e Cursos de Educação e Formação de Adultos

*(In)dependentemente das respostas que podemos encontrar na ciência que tenta definir o objecto literatura, as nossas respostas incluirão, certamente e de modo inextrincável, a valorização da satisfação que chamaremos em 1º grau, isto é, o prazer imediato de tentar resolver os enigmas suscitados pelas estruturas textuais de superfície e a identificação com pessoas, situações e valores; num 2º grau, a possibilidade que pela leitura nos é dada de explorar e definir o valor e sentido da experiência humana, bem como a de desenvolver a sensibilidade pessoal e a consciência social e moral, valorizarão, por fim, o prazer da compreensão estética.*

**Maria de Lourdes da Trindade Dionísio,**  
“Agora não posso, estou a ler”<sup>91</sup>

Anteriormente, examinámos as características dos processos RVCC e dos cursos EFA, e detivemo-nos na análise dos referenciais de Competências-Chave que orientam os processos de educação e formação de adultos/as, com particular atenção para o lugar da leitura do texto literário nesses documentos. Depois disso, auscultámos profissionais que estão no campo das práticas formativas no que diz respeito às dificuldades que reconhecem nos/as adultos/as quanto ao domínio das competências de leitura e de escrita. Inquirimo-los, igualmente, sobre as metodologias e estratégias que mobilizam para as ultrapassar. Observámos, concretamente, que o texto literário encontra pouca expressão nos referenciais de Competências-Chave de Nível Básico e secundário, embora seja mais expressivo no primeiro caso. No entanto, ao inquirir as formadoras de cursos EFA e do processo RVCC, concluímos que uma grande parte delas encontra virtualidades no recurso à leitura do texto literário para desenvolver competências linguísticas, comunicativas e culturais, entre outras.

Neste capítulo, pretendemos explorar de que forma a leitura do texto literário, orientada segundo determinados parâmetros, poderá ser eficaz no contexto de educação e formação de adultos, mais especificamente na etapa do balanço de competências, ou seja, no momento em que os/as adultos/as, com a orientação da equipa pedagógica, procedem ao levantamento das experiências significativas e à identificação das competências adquiridas.

---

<sup>91</sup> DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade, “Agora não posso, estou a ler!” in *Revista Portuguesa de Educação*, 3. Braga: Universidade do Minho, 1990, 115-127.

Por outras palavras, a leitura do texto literário poderá facilitar o processo de “pensar as experiências”, como veremos adiante, já no ponto 4.1.

Num segundo momento, no ponto 4.2, especificaremos os parâmetros que orientam a leitura do texto literário, explorando os mecanismos subjacentes aos processos de leitura e de escrita, em articulação com o reconhecimento ou desenvolvimento de competências.

#### **4.1 O texto literário e o “pensar as experiências”**

Para um/a formador/a da área de Cultura, Língua e Comunicação ou Linguagem e Comunicação, que teve formação nas áreas da didáctica e da pedagogia e provavelmente estagiou num estabelecimento de ensino formal, com discentes jovens, o facto de integrar a esfera da educação e formação de adultos/as obrigará a repensar e a reaprender todas as metodologias que, até então, havia posto em prática. Neste contexto de ensino não formal, a intervenção didáctica terá de reconsiderar os fundamentos pedagógicos e ter em consideração subsídios de uma área do saber denominada andragogia. A etimologia da palavra “pedagogia” tem como base a palavra grega *paidós*, que quer dizer “criança” e *agogé*, que quer dizer “condução”. Por sua vez, o pedagogo, na sua origem grega, era considerado o mestre ou guia. Ao longo dos tempos, o termo “pedagogia” foi-se generalizando a actividades de educação, aplicando-se ao ensino em geral e não apenas ao ensino dos mais jovens. Como tal, no Guia de operacionalização, documento oficial norteador dos processos formativos de Nível Secundário, surge o termo “equipa técnico-pedagógica”<sup>92</sup> relativamente à equipa que orienta os processos de educação e formação de adultos/as (EFA e RVCC). De facto, autores como Malcolm Knowles estudaram o ensino sob uma perspectiva a que chamaram andragogia, conceito explorado no livro *The Adult Learner - A Neglected Species* de 1973<sup>93</sup>:

O aprendente adulto:

- Os adultos são estimulados a aprender à medida que experienciam necessidades e interesses que a aprendizagem vai satisfazer; por isso, estes são os pontos de partida certos para organizar actividades de educação de adultos;
- A orientação dos adultos para aprender centra-se na vida; por isso, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem do adulto são situações de vida e não temas;
- As experiências é o recurso mais rico para a aprendizagem do adulto; por isso, a metodologia de base da educação de adultos é a análise da experiência;
- Os adultos têm uma enorme necessidade de ser autónomos; por isso, o papel do professor é promover um processo de questionação mútua em vez de transmitir o seu conhecimento e depois avaliar os adultos em conformidade com isso;

---

<sup>92</sup> Cf. GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário Guia de operacionalização*. Ed. cit., p.28.

<sup>93</sup> KNOWLES, Malcolm, *The Adult Learner - A Neglected Species*. Houston: Butterworth-Heinemann, 1973, p 40.

- As diferenças individuais entre pessoas aumentam com a idade; por isso, a educação de adultos deve ter em consideração as diferenças de estilo, tempo, lugar e lugar da aprendizagem. (tradução nossa)<sup>94</sup>

A andragogia, na concepção de Knowles, defende um ensino que permita a valorização de experiências já vividas, tendo em consideração a forma como o próprio adulto se vê, as suas expectativas e motivações e assim como o seu contexto de vida, pessoal e laboral.

Por conseguinte, se no ensino de crianças e jovens não se pode partir do princípio que os/as alunos/as receberão novos conhecimentos partindo da ideia de “tábua rasa”, em ensino de adultos/as torna-se imperativo ter como ponto de partida os saberes já adquiridos. Quer a nível dos cursos EFA, quer a nível do RVCC, o alicerce do processo de educação deve ser o balanço das competências de que o/a adulto/a é portador, ou, nas palavras de Knowles acima transcritas, “o centro da metodologia da educação de adultos/a é a análise da experiência”. Este é um dos domínios em que a leitura do texto literário pode ser vantajosa. Por outras palavras, a leitura do texto literário pode ser uma eficaz metodologia de balanço de competências, de modo a revelar competências a nível do saber, saber ser, saber estar e saber fazer, trazendo igualmente uma valia suplementar às pessoas que tiveram a oportunidade de contactar com a literatura e particularmente com a literatura portuguesa por esta representar a nossa identidade cultural.

Neste contexto, parece-nos relevante explicar o que entendemos por “competência”. O conceito de competência não é fácil de definir, na medida em que foram muitas as áreas que deram o seu contributo para a sua definição.<sup>95</sup> No entanto, parece-nos esclarecedora a definição de Ana Pires, ao referir que “A competência é entendida como um processo dinâmico e complexo, em permanente construção e recomposição, através da

---

<sup>94</sup> “The adult learner: Adults are motivated to learn as they experience needs and interests that learning will satisfy; therefore these are the appropriate starting points for organizing adult learning activities; Adult’s orientation to learning is life-center\ed; therefore, the appropriate units for organizing adult learning are life situations not subjects; Experience is the richest resource for adult’s learning; therefore, the core methodology of adult education is the analysis of experience; Adults have a big need to be self-directing; therefore, the role of the teacher is to engage in a process of mutual inquiry with them rather than to transmit his or her knowledge to them and then evaluate their conformity to it; Individual differences among people increase with age; therefore, adult education must make optimal provision for differences in style, time, place and pace of learning” in KNOWLES Malcolm, *The Adult Learner - A Neglected Species*. Houston: Butterworth-Heinemann, 1973, Consultado a 16/ 3/2010 às 17:00 em [http://books.google.pt/books?id=SdFFQzSo38YC&dq=download+knowles+The+Adult+Learner++A+Neglected+Species&printsec=frontcover&source=bn&hl=ptPT&ei=edowTJDzC8SrsAbE9cG1Ag&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCoQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=SdFFQzSo38YC&dq=download+knowles+The+Adult+Learner++A+Neglected+Species&printsec=frontcover&source=bn&hl=ptPT&ei=edowTJDzC8SrsAbE9cG1Ag&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCoQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false), p 40.

<sup>95</sup> Ana Lourdes de Oliveira Pires, em *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências* ed. cit, faz o elenco de várias áreas que deram o seu contributo para a definição do conceito de competência, a saber: Linguística, Psicologia, Ergonomia, Ciências da Educação, Sociologia do trabalho, Gestão de Recursos Humanos.

interacção entre o sujeito e o meio – que não podem ser compreendidos como duas entidades isoladas. A competência é de natureza combinatória, composta por saberes de diversas naturezas, que se finalizam na acção, através da realização das tarefas num determinado contexto”.<sup>96</sup> Por outras palavras, a competência envolve vários domínios do saber e do agir. De um modo mais específico, podemos distinguir competências específicas de competências transversais, ou seja, competências que se referem a contextos particulares (por exemplo, uma tarefa profissional específica), e competências transversais a vários contextos profissionais, institucionais, privados, entre outros.

Ao assumirmos a definição de competência como “saber em acção”, patente quer numa tarefa precisa ou numa perspectiva que entende o indivíduo como súpula de saberes e capacidades múltiplas, cabe-nos ponderar em que medida a leitura do texto literário pode desenvolver competências nessas duas dimensões. Se tivermos em consideração a manifestação de uma competência no âmbito de uma tarefa profissional específica, podemos associar a leitura do texto literário ao desenvolvimento da capacidade de interpretação, quer a nível da oralidade quer da escrita, essencial na redacção de um relatório, na produção de uma avaliação, numa situação de argumentação de preços, numa discussão de direitos laborais, entre outros. Se atentarmos na manifestação de competências num sentido integral do indivíduo, a leitura do texto literário propicia o alargamento de horizontes do sujeito enquanto membro de uma comunidade historicamente localizada, abrindo janelas ao entendimento do devir social e da multiplicidade cultural, ao conhecimento e questionamento de paradigmas científicos, económicos, artísticos, religiosos, filosóficos, históricos e políticos. Em suma, a literatura favorece o auto e hetero-conhecimento, a reflexão acerca da própria identidade e o diálogo com o Outro ou, nas palavras de Aguiar e Silva, “a identidade nacional não é uma ilha, uma cidadela ou uma prisão. Tal como a identidade individual se constrói no diálogo com o(s) outro(s), assim a identidade de um povo e de uma nação se vai plasmando, num processo interminável, no diálogo com as culturas de outros povos e de outras nações”.<sup>97</sup>

Anunciámos, assim, e de modo sumariado, as virtualidades da leitura do texto literário no desenvolvimento de múltiplas competências. Atentemos, agora, no contexto em que se desenrola esta dissertação, ou seja, no ensino de adultos/as. Neste domínio, e como já aludimos anteriormente, é compreensível que um/a adulto/a há muito arredado do

---

<sup>96</sup> PIRES, Ana, *op. cit.*, p. 291.

<sup>97</sup> AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de, “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português” in *Diacrítica* 13-14. Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 30

sistema de ensino formal, ao integrar um dos processos formativos do Programa Novas Oportunidades, experimente grande estranheza quando lhe é explicado que, ao longo da vida, adquiriu competências que podem ser reconhecidas e validadas. Por essa razão, cabe à equipa técnico-pedagógica encontrar estratégias eficientes para permitir a evidência ou demonstração de competências, pois certamente a pessoa construiu saberes ao longo da vida. Como já referimos e definimos anteriormente, no capítulo 1.4, a proposta metodológica defendida nos referenciais de Competências-Chave tem por base o balanço de competências, a abordagem (auto)biográfica e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Neste âmbito, as equipas técnico-pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades têm liberdade para criar os seus instrumentos didáticos, de modo a proceder ao levantamento e à confirmação das competências que os/as adultos/as detêm, devidamente enquadradas na sua história de vida. O reconhecimento das competências, embora seja mais evidente a nível do processo RVCC (porque tem como escopo fundamental o reconhecimento dos saberes que possuem e não a formação), também se verifica nos cursos EFA, já que não podemos iniciar um processo formativo sob o falso pressuposto de que um/a adulto/a não é portador de competências a nível do saber, saber ser, estar e fazer em todas as esferas sociais.

Pelas razões aduzidas, consideramos que a leitura do texto literário, orientada por objectivos específicos, poderá contribuir eficazmente, em primeiro lugar, para o reconhecimento de competências e, em segundo lugar, para desenvolver saberes constituintes do processo RVCC e dos cursos EFA. Gostaríamos, assim, de propor que a leitura do texto literário tivesse um lugar de destaque no âmbito da educação de adultos/as, pois recusamos o argumento frequentemente invocado de maneira explícita por muitos formadores e de maneira implícita nos próprios referenciais. Pelo contrário, entendemos que a sua complexidade constitui antes de mais uma virtualidade cultural, pedagógica e formadora. Insistimos nesse ponto, a leitura do texto literário é uma virtualidade e não uma deformidade, como esclarecem as palavras sábias de Manuel Gusmão:

Embora não se reduza a isso, a literatura tem a ver com a complexidade do próprio sistema linguístico a que ela acrescenta a complexidade das convenções, das regras, dos protocolos dos géneros literários e da ‘linguagem literária’, entendida enquanto um conjunto aberto de formas de comunicação e invenção verbais. Este adiamento do confronto com a complexidade frustra a descoberta e o exercício de destrezas daqueles que são ‘protegidos’ da complexidade ou da experiência da dificuldade. ‘Proteger da complexidade’ é uma fórmula altamente autoritária. Nela se casam a demagogia mais rasteira e o elitismo mais hipócrita. No fundo, isto representa a tentativa de seleccionar socialmente, de uma forma

brutal, aqueles que terão acesso à possibilidade de se encontrarem com a literatura, no sistema educativo<sup>98</sup>.

Partindo deste pressuposto, veremos nos pontos 4.2 e 4.3 de que forma a leitura do texto literário poderá ser uma metodologia preciosa, não só no que diz respeito ao reconhecimento de competências (durante a etapa do Balanço de Competências), mas também no que concerne ao desenvolvimento das mesmas (nomeadamente no contexto de formação).

## 4.2 A leitura do texto literário e o reconhecimento de competências

*As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.*<sup>99</sup>

**Marie-Christine Josso**

No contexto dos processos de formação e educação de adultos promovidos pelo Programa Novas Oportunidades, localizamos o reconhecimento de competências na etapa do Balanço de Competências. Nesta fase do processo, cabe às equipas técnico-pedagógicas implementar as estratégias que melhor se adequem ao perfil dos sujeitos, sabendo que nos documentos oficiais que regulam os processos RVCC e EFA não há qualquer referência a metodologias específicas, nem à leitura do texto literário como estratégia dinamizadora desta etapa. Por conseguinte, é nosso propósito analisar de que modo a leitura do texto literário no contexto do processo RVCC ou dos cursos EFA pode ser uma estratégia eficaz a implementar nas sessões, com o intuito de reconhecer competências.

Admitimos que orientar sessões com o objectivo de reconhecer saberes no contexto da educação e formação de adultos/as, nomeadamente dos cursos EFA e do processo RVCC, não é uma tarefa fácil, posto que leva em conta diversos factores. Assim, a idade, o género, o contexto social e cultural, a profissão, o nível de qualificação são aspectos que devem ser considerados para que as práticas se ajustem aos objectivos. Neste contexto, como já tínhamos observado no ponto 1.4.1, não há manuais ou currículos escolares que se possam seguir, o que faz com que a equipa técnico-pedagógica se oriente essencialmente pelas directrizes dos Referenciais de Competências-Chave, que estabelecem as competências a reconhecer e/ou desenvolver.

---

<sup>98</sup> GUSMÃO, Manuel, “Entrevista a Manuel de Gusmão” in *Textos e Pretextos*, nº 10, Lisboa, 2007, pp. 124-125.

<sup>99</sup> JOSSO, Marie-Christine, “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida” in *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007, consultado a 20 Abril 2010 às 13.00, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>.

Os/as profissionais que conduzem as sessões do processo RVCC e dos cursos EFA partem, por norma, do diálogo com os sujeitos, com o propósito de apreender os diferentes conhecimentos que detêm, assim como para antecipar as dificuldades que aportam a vários níveis (da escrita, da leitura, dos conhecimentos de informática, entre outros). Neste contexto, têm de considerar conhecimentos nos domínios transversais do “ser”, do “saber” e do “estar”; a par de conhecimentos mais específicos, na esfera privada, profissional, sociocultural. Por outras palavras, pretende-se partir das competências valorizadas nos documentos reguladores dos processos, criando estratégias que possibilitem a identificação das mesmas, pelos profissionais e pelos sujeitos.

De facto, o universo de saberes é de grande diversidade dada a amplitude das experiências de cada adulto/a, o que explica o carácter de grande abrangência das competências enunciadas nos Referenciais de Competências-Chave. De um modo mais específico, um/a profissional ou formador/a de RVCC ou de um curso EFA tem a tarefa de propiciar a manifestação de conhecimentos relacionados com vários aspectos, a saber: o domínio dos equipamentos técnicos privados e profissionais; a elaboração eficaz de uma reclamação; a capacidade de ler documentos informativos na área da saúde; a descrição de atitudes de preservação do meio-ambiente; a capacidade para elaborar um texto crítico acerca do papel dos *mass media* na sociedade; a mobilização de conhecimentos para liderar o processo de construção de uma casa, entre outros.

Com o propósito de proporcionar a manifestação de saberes, a equipa técnico-pedagógica pode pôr em prática estratégias de orientação das sessões de Balanço de Competências variadas, a título de exemplo, dinâmicas de grupo, diálogo partindo de documentos orientadores, preenchimento de grelhas por contexto de vida e área de saber, elaboração de esquemas, entre outras. Neste contexto, é nossa convicção que a leitura do texto literário poderá ser uma estratégia eficaz no reconhecimento dos saberes adquiridos, nomeadamente no que diz respeito às áreas de Competências-Chave de *Cultura, Língua e Comunicação* e *Linguagem e Comunicação*, áreas temáticas que a nossa dissertação pretende focar.

A metodologia de aferição de competências proposta pelos Referenciais de Competências-Chave, no âmbito dos processos de educação e formação de adultos/as que temos vindo a focar, ou seja, dos cursos EFA e do processo RVCC, é a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). No âmbito do nosso trabalho, torna-se importante compreender as características deste documento-base de avaliação, pois a sua

elaboração por parte de um/a adulto/a implica a activação de competências comunicativas, linguísticas, textuais e culturais.

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens é um documento de cariz autobiográfico, onde devem constar as aprendizagens formais, não formais e informais, enquadradas no percurso de vida de um/a adulto/a. Este dispositivo permite a exposição e o reconhecimento das competências que se adquiriram ao longo da vida. No contexto dos cursos EFA e do processo RVCC, a elaboração do PRA integra o momento do Balanço de Competências, que tem um carácter retrospectivo (embora impulse a dimensão prospectiva), já que privilegia a evidenciação de competências adquiridas em diversos contextos, a saber, o profissional, pessoal, familiar, social e institucional. Atentemos, agora, na definição de PRA, para que se possa compreender a utilidade da leitura do texto literário na sua elaboração.

Segundo Sá-Chaves, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens “é um documento que se articula e decorre do Balanço de Competências. É uma colecção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. É representativo do processo e do produto de aprendizagem. Documenta experiências significativas e é fruto de uma selecção pessoal. Assenta na confiança mútua e na capacidade recíproca de intercompreensão, ou seja, na possibilidade de mútuo compromisso e de mútuo desenvolvimento<sup>100</sup>”.

No que concerne ao Nível Básico, no Referencial esclarece-se em que medida o/a adulto/a é central nestes processos de educação, sublinhando-se a necessidade de os sujeitos desenvolverem reflexões acerca de si e da sociedade que os rodeia, norteadas por uma área de conhecimento de grande abrangência, de natureza transversal, denominada “Temas de Vida”, comum ao processo RVCC e aos cursos EFA, com o intuito de relacionar as competências evidenciadas pelo sujeito com o seu percurso autobiográfico.

O referencial apresentado inclui também uma área de conhecimento transversal denominada Temas de Vida, que funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca. Temas como: saúde, consumo, paz, ambiente, multiculturalismo, igualdade de oportunidades, lazer e tempo livre, etc. são imprescindíveis para a leitura crítica da realidade e para o exercício competente da cidadania.<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup> SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 2005, p. 10.

<sup>101</sup> ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima, *op. cit.*, p. 11.

Segundo o que é esclarecido no Referencial de Competências-chave de Nível Básico, a evidenciação de competências deve partir da reflexão crítica baseada em “temas de vida”, o que revela uma valorização do percurso biográfico do adulto.

Neste contexto, torna-se necessário delinear diferenças entre o documento avaliativo relativo aos cursos EFA e ao processo RVCC de Nível Básico.

De facto, no caso dos cursos de Educação e Formação de adultos/as de Nível Básico, em que o objectivo não é apenas reconhecer competências previamente adquiridas pelos sujeitos, mas também formá-los no sentido de as adquirirem, a estratégia avaliativa implica que os módulos formativos contribuam para a reflexão acerca dos diversos “Temas de Vida” (seleccionados segundo os interesses dos adultos). De um modo geral, trata-se de um processo que pode socorrer-se de outras metodologias que não passem pela abordagem autobiográfica, podendo adoptar-se a metodologia da recolha e selecção de documentos vários produzidos no âmbito dos módulos de formação como modo de avaliação.

Neste contexto, o conjunto dos documentos que são objecto de avaliação não tende a evidenciar a mesma estruturação e coerência internas que o *portefólio* desenvolvido no contexto do processo RVCC, uma vez que a história de vida pode não ser a espinha dorsal desse documento reflexivo. Neste sentido, pode, em certos casos, assemelhar-se mais a um *dossiê pessoal*, ou seja, a uma antologia de textos desenvolvidos no âmbito das várias unidades formativas, do que a um *portefólio*, ou, por outras palavras, a um texto com coerência interna estruturado segundo experiências significativas contextualizadas pela biografia do/a adulto/a. Além disso, e segundo o Referencial, os instrumentos de avaliação nos cursos EFA Nível Básico podem nem sequer passar pela metodologia do PRA, sendo os formatos avaliativos mais diversificados, como “testes, relatórios sobre resolução de uma situação problemática, sobre um trabalho de projecto”<sup>102</sup>, o que corrobora este desvio da abordagem autobiográfica e a tendência para diversificar os dispositivos de avaliação.

No que concerne ao Nível Secundário, o Referencial de Competências-Chave sublinha a necessidade de o portefólio ter uma coerência interna, um fio condutor das experiências de vida que enquadram as competências ou, por outras palavras, a narração da história de vida. Assim, no que concerne ao processo RVCC, a linha orientadora e estruturadora da etapa de balanço de competências é a abordagem (auto)biográfica, que deve consolidar o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. No Guia de Operacionalização

---

<sup>102</sup> ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima, *op. cit.*, p. 5.

do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, esclarece-se o sentido da abordagem autobiográfica, partindo das definições de vários autores:

A valorização da perspectiva (auto)biográfica nos processos de formação de adultos emerge no contexto dos movimentos de reabilitação progressiva do sujeito e do actor (Josso, 2002). A utilização deste método no processo RVCC tem, ainda, o valor de (re)centrar toda a atenção na pessoa do candidato, na sua experiência e percurso de vida. Permite a desconstrução de representações sociais, estereotipadas, mediando o refazer de percursos, porventura, fragmentados ao trazer uma maior inteligibilidade aos factos relatados, num estilo mais amigável e mais próximo daquele que os candidatos eventualmente usam no seu dia-a-dia. A Abordagem (Auto)biográfica deverá ser considerada como meio, como via e não no sentido das histórias de vida, ainda que se aproxime delas. O reconhecimento, validação e certificação de competências recorre à Abordagem (Auto)biográfica como meio de recolha de informação, não podendo estas ser consideradas como verdadeiras “Histórias de Vida”. A Abordagem (Auto)biográfica aproxima-se das Histórias de Vida como método, na medida em que visa “a construção de um sentido vital dos factos temporais” (Couceiro, 2002:31). Apela à interrogação permanente: “colocar-se face à vida, atribuir-lhe um sentido, construir um pensamento legitimado pela experiência existencial, compreender o modo como o sujeito se formou e deu forma à sua existência é, de facto, um processo de interrogação, de descoberta, de criação e não de adequação ou eventual transformação em função de algo previamente definido e conhecido.” (Honoré, 1992 *in* Couceiro, 1995:360). Os registos biográficos têm, sobretudo, um valor heurístico de auto e hetero-descoberta e de explicitação de competências. São um instrumento, que assume um carácter historicamente situado e que permite descrever, reescrever ou verificar, informalmente, vários níveis da experiência relevantes para o sujeito, envolvendo dimensões individuais e sociais, tanto na esfera privada como na pública.<sup>103</sup>

Também no que se refere aos cursos EFA de Nível Secundário, o processo de aferição de competências implica a elaboração de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens:

A avaliação dos Cursos EFA-NS baseia-se em instrumentos de natureza qualitativa, que permitirão aferir as aprendizagens que tomam corpo e forma no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, nalguns casos iniciado no processo de RVC e continuado numa componente específica de formação, a Área de PRA. Esta área da formação permitirá agregar as competências que o/a adulto/a vai desenvolvendo, as quais irão complementando o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ao longo do percurso formativo, como fonte e prova das aprendizagens realizadas.<sup>104</sup>

Em suma, no Nível Secundário, a construção de um documento pessoal enquanto instrumento de avaliação, espelho do percurso de aprendizagens do sujeito, é o cerne da aferição de competências. Por esta razão, as competências de leitura e escrita são *conditio sine qua non* para a prossecução, quer do processo RVCC, quer de um curso EFA, uma vez que seria impossível elaborar e organizar um documento reflexivo sem accionar as competências culturais, linguísticas e comunicativas dos sujeitos. De facto, é no *Portefólio* que as evidências das competências se vão consubstanciando, através de reflexões pessoais

---

<sup>103</sup> GOMES, Maria do Carmo (coord. final), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário Guia de operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), Novembro, 2006, p. 29.

<sup>104</sup> CANELAS, Maria Ana (Coord.), *Cursos de Educação e Formação de adultos – Nível Secundário – Orientações para a acção*, Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (1ª edição, Agosto 2007), p. 16, consultado a 14/11/2009 em [http://www.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?newsId=10&fileName=cursos\\_ed\\_formacao\\_adultos.pdf](http://www.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?newsId=10&fileName=cursos_ed_formacao_adultos.pdf).

acerca da relevância de cada documento seleccionado por unidade formativa, no caso dos cursos EFA-NS. No que se refere ao processo RVCC-NS, a elaboração do PRA apoia-se na narração auto e hetero-reflexiva da história de vida, assim como na descrição das experiências significativas dos sujeitos. Neste sentido, a construção do PRA implica um processo de reflexão-acção, baseado na delineação do percurso de aprendizagens do sujeito, em articulação com as **competências e os temas** delineados no Referencial de Competências-Chave, razão pela qual este é o documento basilar no reconhecimento de competências, no âmbito do que se denomina Balanço de Competências. Por outras palavras, a elaboração do PRA deve ser orientada pelo relato da história de vida do/a adulto/a, sendo uma abordagem que possibilita a fundamentação e contextualização das competências adquiridas. Neste sentido, a *Carta da Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, documento oficial elaborado pela Agência nacional para a Qualificação, esclarece que o processo de construção do Portefólio pode ser resultado de maior ou menor autonomia consoante as características de cada adulto/a:

Toda a actividade desenvolvida vai resultando na construção/reconstrução do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) do adulto de forma mais ou menos apoiada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia que cada um destes revele. A equipa técnico-pedagógica deve assegurar que o PRA de cada adulto obedece a um mesmo padrão de exigência relativamente à tipologia de comprovativos aí constantes, sem deixar, contudo, de espelhar a especificidade que resulta do percurso e da experiência individual de cada adulto. Os conteúdos do PRA devem ser um reflexo directo das competências que o/a adulto/a detém e, se necessário, incluir registos da equipa técnico-pedagógica que explicitam a forma como determinados comprovativos aí incluídos permitem evidenciar as competências constantes nos Referenciais. À medida que o PRA se vai consolidando, a equipa técnico-pedagógica, juntamente com o adulto, vai estabelecendo correlações entre esse instrumento/produto e o Referencial de Competências-Chave<sup>105</sup>.

Depois de analisar as características do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, cabe-nos examinar **de que forma a leitura do texto literário pode ser útil para a construção deste documento-base da avaliação** do processo RVCC e dos cursos EFA. Demonstraremos, portanto, que a leitura do texto literário não só é profícua a nível dos processos formativos (EFA) como também nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências, porquanto encerra a dupla virtualidade de desenvolver as competências comunicativa, linguísticas e culturais, mas também de propiciar o relato de experiências vividas, com o intuito de facilitar a dinamização e eficiência do Balanço de Competências.

---

<sup>105</sup> CANELAS, Ana Maria (coord.) *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, Agência Nacional para a Qualificação, IP, Lisboa (1ª edição), Outubro de 2007, p.16.

Em primeiro lugar, e considerando que a construção do PRA segue uma abordagem biográfica e autobiográfica, baseada na narração e descrição reflexivas das suas experiências significativas, a leitura de textos literários de cariz autobiográfico permite apresentar e ilustrar técnicas e modelos de escrita. Na verdade, e tendo em consideração que os/as adultos/as integrados nestes processos (RVCC e EFA) há algum tempo se distanciaram do ensino formal e adquiriram as suas competências sobretudo no âmbito dos contextos privado, profissional e sociocultural, é natural que a construção do PRA, um documento tão extenso e de abrangência temática, possa suscitar algumas dificuldades. Por esta razão, a análise das características discursivas e estruturais de autobiografias, fotobiografias, cronologias, memórias e diários, entre outros textos, permitiria **desenvolver competências de estruturação do PRA**, sobretudo a nível dos mecanismos de progressão linear<sup>106</sup>, como a coerência lógica do texto, mormente se se **aliar a exploração dos sentidos do texto à análise das estruturas linguísticas**, por exemplo, aos conectores.

Deste modo, a leitura de textos literários de cariz biográfico poderá ser uma metodologia útil para os profissionais que têm a tarefa de orientar a elaboração do PRA, se for planificada e conduzida segundo parâmetros específicos, a saber: a identificação de marcas de subjectividade, o reconhecimento de relações temporais e dos valores contextuais dos tempos verbais, a distinção entre descrição objectiva e subjectiva, a diferenciação do discurso directo e indirecto, o levantamento de indícios relativos ao espaço, a função dos sinais de pontuação, o reconhecimento de relações lógicas veiculadas por conectores, entre outros. Além disso, os/as formadores/as poderão integrar nas suas sessões outros géneros de texto, como auto-retratos (em forma de texto ou pintura), fotografias, imagens várias, gráficos, tabelas, cartas, textos jornalísticos, diplomas, entre outros recursos, uma vez que o Portefólio deve integrar um conjunto diversificado de documentos que fundamentem a narração da história de vida e, por conseguinte, o relato do percurso de aprendizagens dos sujeitos.

A intercepção de elementos que representem as várias dimensões do humano é igualmente essencial na elaboração de um PRA, na medida em que a consciência do sujeito se constrói a partir da interacção de vários domínios, a saber: do contexto familiar, social, histórico, político, ideológico, tecnológico e científico. Devido a esta multiplicidade de factores que influenciam a vida de um sujeito, um PRA deve conter documentos e imagens

---

<sup>106</sup> A designação “mecanismos de progressão linear”, referindo-se à coesão e coerência textuais, é aplicado por COUTINHO, Maria Antónia, *Texto(s) e competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p.155.

que suportem o relato analítico-descritivo do sujeito. Nesta medida, a leitura do texto literário orientada por instrumentos didáticos que permitam depreender os nexos estruturais de um texto (como esquemas, divisão do texto em partes lógicas, ordenação das partes de um texto, preenchimento de um texto com os conectores adequados, entre outros) pode ser uma estratégia didáctica eficaz que facilitará a estruturação do PRA, caracterizado pelo encadeamento lógico dos vários elementos biográficos.

Devemos ter em consideração que a escrita é uma actividade que congrega várias aptidões, ou seja, a activação de saberes experienciais e culturais, a aplicação de competências discursivas, linguísticas e textuais. Por isso, a leitura do texto literário permite que o/a adulto/a expanda **capacidades de escrita que conjugam a expressão de sentimentos, a descrição objectiva e subjectiva, a narração de sequência cronológica (recorrendo a analepses e prolepses), a análise de factos históricos, privados e sociais, promovendo o desenvolvimento do espírito-crítico e a criatividade**, assim como a capacidade de **auto e hetero-análise**, central quer no processo RVCC, quer nos cursos de Educação e Formação de Adultos.

Neste contexto, poder-se-ia questionar se um/a adulto/a do processo RVCC pode ser simultaneamente um “aprendente”, na medida em que se trata de um processo de reconhecimento de competências e não de um processo formativo. No entanto, e seguindo a filosofia da aprendizagem ao longo da vida, um/a adulto/a que frequenta o processo RVCC deve ser visto também como um aprendente, nomeadamente se considerarmos que este processo proporciona a “redescoberta” e identificação auto-analítica das competências. É neste sentido que o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário refere que:

No processo de reconhecimento, o enfoque central é o indivíduo, é um processo intra e inter-relacional – reconhecimento pessoal ou "por si" e/ou "para si". Trata-se de uma análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos ou projectos pessoais, sociais e profissionais, com vista à sua valorização – reconhecimento de si para si próprio. Este trabalho pessoal de identificação de saberes é de ordem metacognitiva, pois consiste na elaboração de um novo saber a partir dos saberes já detidos. O trabalho de reelaboração dos saberes é muitas vezes uma (re)descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente o indivíduo não ter consciência do valor das suas aprendizagens, que o trabalho de explicitação faz emergir.<sup>107</sup>

Por conseguinte, podemos entender a leitura do texto literário como uma estratégia eficaz a promover ao longo do balanço de competências, uma vez que possibilita **desenvolver a**

---

<sup>107</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p. 17.

**expressão escrita do/a “aprendente”, facilitando concomitantemente a revelação das competências que já adquiriu.**

Por outras palavras, através da leitura do texto literário, orientada pelos/as formadores/as com um objectivo específico, o de facilitar o Balanço de Competências (a nível de RVCC ou EFA), poder-se-ão desenvolver várias aptidões essenciais à construção do PRA, nomeadamente, a estruturação lógica do PRA; a criatividade; a capacidade de construir e desconstruir sentidos (por exemplo, estereótipos negativos); a capacidade de analisar criticamente um texto; a capacidade de narrar a história de vida e de a contextualizar, enquadrando-a histórica, política e ideologicamente; a capacidade de coordenar a narração e descrição de aprendizagens significativas (nos campos do saber, saber ser, saber estar e saber fazer) com fotografias, artigos e outros suportes biográficos; a capacidade de redigir um texto correcto a nível linguístico-comunicativo; e a capacidade de analisar criticamente a sociedade em que se insere.

No nosso ponto de vista, a implementação da leitura de textos literários em sessão, se adequados ao perfil cultural dos/as adultos/as, pode ser um instrumento de balanço de competências privilegiado, sobretudo se a leitura for orientada para a explicitação por parte dos sujeitos de pontos de interesse (nomeadamente em consonância com os conteúdos especificados nos referenciais) que os textos possam suscitar.

Mas é necessário aproveitar esta oportunidade para fazer algo mais. Neste sentido, podemos promover o desenvolvimento da capacidade reflexiva, orientando os sujeitos para a elaboração de um discurso pessoal e devidamente fundamentado e articulado. Neste processo, faz especial sentido treinar a capacidade inferencial. Segundo Jocelyne Giasson, as inferências decorrem de experiências anteriores. A autora denomina “inferências criativas” as “respostas inferenciais constituídas quase inteiramente por elementos que provêm dos conhecimentos ou esquemas dos leitores”<sup>108</sup>. Portanto, as inferências são activadas pela convocação dos conhecimentos anteriores dos sujeitos. Ao contrário do que se possa pensar num primeiro momento, a capacidade inferencial vai muito mais além do entendimento dos sentidos implícitos num texto, por exemplo, no caso do texto narrativo, para chegar a classificações como lugar, agente, tempo, causa-efeito. Na verdade, a capacidade de retirar inferências de um texto relaciona-se com o desempenho das capacidades verbo-discursivas, na medida em que o facto de um sujeito questionar textos, sejam informativos, políticos, fílmicos, publicitários, legislativos, literários, entre outros,

---

<sup>108</sup> GIASSON, Jocelyne, *op.cit.*, p. 95.

faz dele alguém mais preparado para enfrentar os desafios que a sociedade do conhecimento apresenta.

Por esta razão, o texto literário, pela heterogeneidade de relações semânticas que encerra e por exprimir o ser humano na sua perspectiva complexa, caracterizando-o nas suas dimensões cultural, ideológica, psicológica, social, familiar, histórica, torna-se num meio muito útil na promoção da reflexão sobre o “eu” e o “outro”. É neste sentido que Aguiar e Silva constata que “os textos literários, pelo modo como utilizam, reivindicam e potenciam, sob todos os pontos de vista, a língua portuguesa e pela sua ligação memorial ao destino e à aventura de uma terra, de um povo e de uma cultura, constituem o *thesaurus* por excelência da identidade nacional. Desde a poesia trovadoresca, porém, até à obra de Fernando Pessoa, de Vergílio Ferreira ou de Carlos de Oliveira, os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas<sup>109</sup>”. Segundo esta perspectiva, que também é a nossa, a literatura é testemunho de um passado histórico e de um erário linguístico, artístico e ideológico, garante da nossa memória cultural, que frequentes vezes cai em esquecimento. Consideramos importante que um/a adulto/a consiga, através do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, analisar por si os acontecimentos do passado em contraste com os do presente, sem interpretações omissas, de modo a fazer as suas apreciações face ao mundo em geral e à sua comunidade.

De facto, a literatura veicula também outras dimensões da experiência humana, que podemos enunciar aqui. Assim, a leitura da obra literária de Fernando Pessoa possibilita o contacto com o simbólico, nomeadamente se se tratar de obras como *A Mensagem*, que sublinham o valor simbólico de figuras e de momentos históricos da nação portuguesa. Mas a obra de Fernando Pessoa pode suscitar ainda reflexões noutros domínios. A leitura de poemas como “O menino da Sua Mãe” pode suscitar a reflexão sobre a infância, a família e sobre temas transversais, como a morte. Se pensarmos na narração da história de vida, a leitura deste poema poderia constar nas primeiras páginas da narração, ou seja, no momento em que o sujeito apresenta as suas origens, assim como os saberes que adquiriu na infância.

Outras dimensões da experiência humana são valorizadas na obra de Saramago. Assim, a leitura de obras como *Memorial do Convento* permitiria aprofundar a reflexão acerca das relações de poder, dos preconceitos sociais, da superstição, do papel da ciência

---

<sup>109</sup> AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de, “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português” in *Diacrítica* 13-14. Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 30.

e da mulher na sociedade, das relações humanas e da estratificação das classes sociais, entre outros temas.

Poderíamos continuar a enunciar obras de autores portugueses e suas dimensões humanas, contudo, cremos que estes exemplos são suficientes para demonstrar que a leitura do texto literário detém um potencial enquanto metodologia orientadora da evidenciação de competências, quer a nível da oralidade como da escrita, na medida em que possibilita a activação do pensamento crítico e a expressão de opiniões e experiências.

Tendo como pressuposto as virtualidades já apresentadas quanto à leitura do texto literário, iremos apresentar algumas propostas didácticas, primeiramente no contexto do Nível Básico (na área de Linguagem e Comunicação) e posteriormente do Nível Secundário (área de Cultura, Língua e Comunicação). Neste âmbito, partiremos das competências enunciadas nos Referenciais de Competências-Chave para sugerir estratégias de leitura do texto literário que facilitem o **reconhecimento** das mesmas.

Começamos, então, por focar a área de Linguagem e Comunicação, sendo que optámos por focar apenas o nível B3 (relativo à equivalência ao 9º ano), de modo a não cairmos em repetição, na medida em que há poucas diferenças entre os critérios de evidência dos vários níveis (B1, B2 e B3). Neste contexto, se considerarmos a competência de B3 relativa à **oralidade**, “Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões”, a leitura de um texto literário poderá ser planificada segundo alguns passos, como a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a dinamização de um questionário oral orientado no sentido de aferir a capacidade de fundamentar a posição do/a adulto/a e de argumentar. Mais que qualquer outro tipo de texto, o texto literário é rico em expressividade e em marcas de oralidade (patentes na pontuação, em variações rítmicas e de entoação), o que faz com que a sua leitura em voz alta permita avaliar em que medida um/a adulto/a detém competências de oralidade. A leitura do **texto poético**, por exemplo, permite estimular o prazer da leitura e a fruição estética, favorecendo a relação entre ritmo e palavra, pela sua relação matricial à música. Acresce a isso o facto de ser um texto relativamente breve, adaptando-se às limitações de tempo das sessões de balanço de competências.

Além de textos do modo lírico, o **texto dramático** poderia ser igualmente estudado em sessão, com o objectivo de promover a interacção entre adultos/as e formadores/as e de desenvolver a leitura expressiva, na medida em que é extremamente rico em variações prosódicas.

Como o mesmo propósito, poder-se-ia recorrer a textos do **modo narrativo**, porquanto a competência da oralidade se pode consolidar através de várias estratégias didácticas: pela leitura expressiva de diálogos; pela análise de discursos argumentativos, que muitas vezes surgem explícita ou implicitamente em ensaios, crónicas ou romances; pela análise da perspectiva crítica que muitos textos narrativos transmitem sobre a sociedade (pensa-se, nomeadamente, nos movimentos literários Realismo, Neo-Realismo, Post-Modernismo, entre outros) a que se pode recorrer numa sessão para promover um debate, género textual nomeado no referencial de Linguagem e Comunicação, no âmbito da unidade de competência “oralidade”.

Além disso, o texto literário é rico em marcas de oralidade, que se consubstanciam na pontuação, como o uso de aspas, dois pontos, travessão, ponto de interrogação e exclamação; assim como em termos coloquiais, pela inclusão de diversos registos de língua (calão, linguagem familiar, entre outros), uma vez que integra usualmente o discurso directo e indirecto.

Passemos, agora, a analisar outra unidade de competências aludida nos documentos oficiais de Nível Básico, relativa à **leitura**, “interpretar textos de carácter informativo, reflexivo, argumentativo”. A propósito da leitura do texto literário, Carlos Ceia, num artigo intitulado «O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)», exprime a sua visão, que partilhamos, referindo que:

A maior vantagem da leitura do texto literário (de clássicos ou modernos, de autores “maiores” ou “menores”) é esta: é a única forma de leitura que podemos nunca esquecer. Não nos recordamos das cartas, relatórios, receitas (médicas, de farmácia, de cozinha ou outras), instruções de máquinas, de electrodomésticos de uso, impressos variados (actualizados), actas, etc. (...) Mas recordar-nos-emos enquanto vivermos de pelo menos um livro de ficção que nos tocou e nos mudou o olhar sobre o mundo, como não esquecemos o poema que soube encontrar as palavras que nunca saberemos dizer.<sup>110</sup>

Segundo esta perspectiva, que também é a nossa, encontramos no texto literário um espaço de estímulo à reflexão que não se encontra em outros tipos de texto, o que faz com que certos textos sejam marcantes e inesquecíveis. Acreditamos, pois, que no contexto de ensino de adultos/as a leitura do texto literário constitui uma metodologia propícia à evidenciação de alguns dos critérios previstos no referencial para a competência de leitura.

Ao atentarmos no critério “relacionar os elementos construtores de sentido num texto”, a identificação desta competência numa sessão de Balanço de Competências pode

---

<sup>110</sup> CEIA, Carlos “O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)” in *I Jornadas do Ensino de Português [FCSH]* (9-10 Maio de 2008), consultado a 10 de Junho de 2010 in Website pessoal [www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/conferencias/.../leitura-literaria.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/conferencias/.../leitura-literaria.pdf), pp.6-7.

partir, por exemplo, da análise de uma lenda, desordenando os parágrafos com o propósito de serem organizados pelos/as adultos/as, de modo a aferir as capacidades do sujeito face à estruturação coerente de um texto. Outra actividade possível consiste em analisar a estrutura de um conto (como um dos *Contos Exemplares* de Sophia de Mello Breyner Andresen), identificando introdução, desenvolvimento e conclusão, assim como outros nexos lógicos relativos à estrutura interna. Esta actividade possibilita que os sujeitos tomem progressivamente consciência da organização lógica de um texto e que transponham estes conhecimentos para o seu quotidiano, na medida em que começam a estruturar melhor o seu discurso escrito, exprimindo-se de forma mais clara e eficiente. Além disso, esta actividade confere instrumentos lógico-estruturais que facilitarão a elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Passamos, então, a considerar o critério “fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos”. Para verificarmos se os sujeitos detêm competências argumentativas, pode partir-se de um texto dramático, por exemplo, *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, para promover um debate acerca das personagens e da sua actualidade, analisando os argumentos expostos para entrar na “Barca da Glória”. A leitura deste texto evidencia também o objectivo formativo de possibilitar o reencontro com a obra de um autor de extrema relevância na Literatura Portuguesa e concomitantemente evocar os valores religiosos e sociais do nosso país no século XVI, pois consideramos importante proporcionar uma visão histórico-ideológica de Portugal. Com o objectivo de aferir a capacidade crítica, poder-se-ia propor a identificação dos argumentos expendidos pelas personagens e, em segundo lugar, pedir-se-ia que os tentassem refutar. Com base nessa confrontação de argumentos, o/a formador/a poderia organizar um debate, dividindo o grupo de adultos/as em grupos mais pequenos, que planificariam a sua intervenção argumentativa com base num tema polémico. A par de um texto literário, seria igualmente interessante partir da audição de um debate parlamentar para analisar os argumentos dos diferentes partidos sobre um assunto, inferindo propensões ideológicas, operação discursiva que implica aduzir argumentos pessoais.

Ponderemos, agora, no critério “interpretar os referentes espaciais e temporais num texto”. Para reconhecer este critério, poder-se-ia partir da análise de um texto narrativo (um excerto ou texto narrativo curto) para depreender as categorias da narrativa, como o espaço e o tempo, a partir de indícios do texto. Optamos por textos curtos ou excertos, na medida em que, no contexto das sessões que constituem o Balanço de Competências, é difícil partir da leitura integral de uma obra extensa, como um romance,

dada a limitação do número e duração das sessões. Contudo, aquando da leitura do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens pela equipa técnico-pedagógica, é possível avaliar a compreensão de uma obra mais extensa, que o sujeito tenha lido integralmente, considerando o seu impacto e, ainda, a percepção de aspectos diversificados de natureza estético-literária, na medida em que o marcou ou suscitou interesse. Neste caso, será conveniente orientar a leitura através de um guião escrito, para que esta não se cinja a um resumo, mas que possibilite linhas de interpretação mais complexas e aprofundadas, de acordo com os critérios mencionados nos documentos oficiais.

Passamos, consecutivamente, a considerar o critério “identificar as marcas textuais específicas dos discursos directo e indirecto”. Nesta esfera, a análise de textos literários, nomeadamente do modo narrativo (por exemplo, um dos *Contos* de Eça de Queirós), permite facilmente identificar estas marcas discursivas, uma vez que é comum encontrarmos a imbricação de diálogos (discurso directo) e narração (onde se pode encontrar o discurso indirecto). Neste contexto, orientar-se-iam os sujeitos no sentido de identificar marcas de discurso directo como a presença de verbos *dicendi* (como “dizer”, “afirmar”, “perguntar”, “responder”, entre outros) e sinais de pontuação. Quanto ao discurso indirecto, guiar-se-iam os sujeitos para o reconhecimento de marcas, como o recurso à terceira pessoa, os tempos verbais pretéritos, as expressões de tempo e lugar como “ali”, “lá”, “no dia seguinte”, entre outras.

No que diz respeito ao critério “interpretar linguagem metafórica<sup>111</sup>”, podemos constatar que, embora a metáfora seja um recurso estilístico presente na linguagem quotidiana, no texto literário encontra-se amplamente representado. Neste sentido, poder-se-ia partir da leitura do poema “Amor é fogo que arde sem se ver” de Luís de Camões, um autor de extrema importância na Literatura Portuguesa.

Amor é fogo que arde sem se ver,  
É ferida que dói, e não se sente;  
É um contentamento descontente,  
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;  
É um andar solitário entre a gente;  
É nunca contentar-se de contente;  
É um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;

---

<sup>111</sup> Cf. LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (coord.), *op. cit.*, p. 308, a “metáfora” “Em linguística, refere a selecção de uma palavra para designar um objecto, uma pessoa, um lugar ou uma característica de qualquer uma dessas entidades e com a qual se estabelece uma relação pouco usual, diferente. A metáfora é um tropo de semelhança”.

É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

A propósito deste autor, Hélder Macedo faz uma observação que subscrevemos:

Na sua poesia Camões fala de amor, mas fala também de experiência e de razão e de conhecimento. E, pela maneira como fala, todos esses temas nos dizem respeito também a nós. Os seus contemporâneos geralmente entendiam o amor como um ideal abstracto de que a pessoa amada era apenas uma personificação, e concebiam razão como uma qualidade una e divina, superior ao homem. Mas Camões entendeu o amor como uma experiência pessoal múltipla e concreta, e a razão como a qualidade humana, capaz de transformar a experiência em conhecimento.<sup>112</sup>

De facto, a leitura de um poema de Camões, como o supracitado, permite reconhecer capacidades interpretativas, nomeadamente no que se refere à compreensão de linguagem metafórica e concomitantemente activa o discurso auto-reflexivo. Por outras palavras, a leitura de “Amor é fogo que arde sem se ver” poderá ser mobilizada pelo formador para demonstrar as características do discurso subjectivo, com o intuito de incentivar os sujeitos a exprimir os seus próprios sentimentos e perspectivas pessoais. Deste modo, os/as adultos/as passam a dispor dos instrumentos discursivos necessários para imprimir no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens um carácter subjectivo, que, a par de um discurso de carácter objectivo, deve configurar este documento auto e hetero-reflexivo, representativo das aprendizagens pessoais, sociais e profissionais.

Além destes aspectos, a leitura do poema de Camões permite igualmente a exploração de outros recursos estilísticos, como a repetição anafórica, a interrogação retórica e o oximoro (ou conciliação de conceitos opostos). Possibilita, ainda, explorar a compreensão da estrutura lógica do soneto e analisar o valor semântico de conectores e conjunções no texto, com o intento de desenvolver competências lógico-discursivas e gramaticais, respectivamente.

A propósito da obra de Camões, não podemos deixar de mencionar alguns poemas que podem constituir um material pedagógico eficaz no que diz respeito ao reconhecimento de competências, na medida em que podem estimular reflexões sobre o “eu” a diversos níveis. Assim, os sonetos “lembranças, que lembrais meu bem passado” e “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” pode suscitar uma reflexão acerca do devir temporal, ou seja, da percepção que os sujeitos têm do tempo. Sendo o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens um documento (auto)biográfico norteado por referências

---

<sup>112</sup> MACEDO, Hélder, in *Camões*, nº2/3, Set. a Dez. de 1980. Lisboa: Ed. Caminho.

temporais, uma vez que se caracteriza pela narração da história de vida, a percepção subjectiva do tempo apresenta-se como elemento de extrema importância na estruturação deste texto.

A respeito desta unidade de competências, é patente que através de outros tipos de texto se poderia promover a evidência da competência de leitura. Por exemplo, seria possível encontrar os critérios relativos ao discurso indirecto, às referências espaciais e temporais em textos do género jornalístico. De facto, não se pretende de forma alguma cingir a competência de leitura ao texto literário, mas sim alargar o universo de textos a que se recorre no contexto da educação de adultos, de modo a que as práticas de formação não se limitem ao uso de textos funcionais e pertencentes ao âmbito transaccional.

Na verdade, o texto literário encerra virtualidades únicas, entre as quais destacamos a fruição estética, a emoção e o prazer intelectual. Por conseguinte, a leitura do texto literário na etapa do reconhecimento de competências detém a capacidade de aliar o prazer da leitura à aferição dessa competência, já que constitui uma estratégia muito mais motivante que a leitura de um texto do domínio funcional. Por outro lado, a leitura deste género de textos estimula a criatividade dos/as adultos/as, em virtude da análise de estruturas sintácticas diversas e da riqueza lexical e semântica que o caracteriza.

Para além destes aspectos, o seu carácter plurissignificativo estimula a participação dos sujeitos durante as sessões de balanço de competências, na medida em que incentiva à colocação de hipóteses de interpretação, que normalmente derivam da comparação com as experiências de cada adulto/a. Acresce a esses factores a potencialidade do texto literário para a problematização de valores sociais, de sistemas políticos, de crenças religiosas, de paradigmas ideológicos e culturais. Em suma, e embora os documentos oficiais não lhe atribuam um lugar de destaque, consideramos que o recurso à leitura do texto literário como estratégia de reconhecimento de competências de leitura pode ser muito eficaz, pelo facto de atribuir a uma sessão de balanço de competências um carácter dinâmico e motivador, mas também por possibilitar a evidência dos critérios relativos à área de Linguagem e Comunicação.

Passemos, então, a analisar a unidade de competências de **escrita**, com a finalidade de “produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos”, ainda no contexto do Nível Básico. Neste âmbito, é nossa convicção que o texto literário pode ser um ponto de partida igualmente eficaz no reconhecimento desta competência.

Em primeiro lugar, e sabendo que no contexto de ensino de adultos, nomeadamente na etapa de balanço de competências, as competências de escrita são aferidas através da

narração da história de vida, a leitura do texto literário é uma metodologia apropriada para esclarecer as características do texto autobiográfico. Segundo a definição da Enciclopédia Biblos, a autobiografia é “um género literário em prosa que consiste na narração ulterior do percurso existencial de um indivíduo pelo próprio<sup>113</sup>”.

Como já constatámos, é natural que um/a adulto/a que nunca elaborou um texto (auto)biográfico tenha dificuldades em integrar factos de vida, respeitando a coesão textual e organizando um texto, tendo em conta a sequencialização das experiências de vida que contextualizam as competências e os saberes.

Por esta razão, a leitura de textos literários biográficos e autobiográficos poderá fornecer modelos de escrita, demonstrando como se pode conjugar narração, diálogo, descrição objectiva e subjectiva de objectos e acontecimentos pessoais, sociais, históricos, políticos, entre outros. Em suma, o texto literário, no caso do género autobiográfico, adequa-se aos critérios que integram a unidade de **Escrita**, no que diz respeito à construção de um discurso de natureza autobiográfica, como “contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso dos deícticos (*aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior*)”; “resumir um texto à sua informação/mensagem essencial”; “sintetizar informação”; “utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas”.

Neste âmbito, a leitura de textos de Vitorino Nemésio ou de Ruben A. (*O Mundo à Minha Procura*), por exemplo, orientada com o objectivo de depreender as características do texto autobiográfico, poderá ser uma estratégia didáctica eficaz para orientar a narração da história de vida.

Quanto à unidade de **Linguagem Não Verbal**, o recurso ao texto literário pode ser de grande eficácia na medida em que é rico em referências a gestos, sons, cores e símbolos, aliando linguagem verbal e não-verbal. Estes traços são evidentes no texto dramático, nomeadamente nas didascálias.

Há que considerar, ainda, uma outra dimensão de abordagem do texto literário, isto é, a sua relação com outras artes, como a pintura, a música, a moda, o cinema, entre outras, reunindo uma diversidade de elementos não-verbais, mas altamente expressivos.

Por esta razão, a leitura do texto dramático, a par da análise de textos não literários (filmes, pinturas, desfiles de moda, fotos de personalidades de diferentes áreas sociais, músicas), seria uma metodologia válida de grande eficácia no âmbito do balanço de

---

<sup>113</sup> SILVESTRE, Osvaldo, “Autobiografia” in *Biblos - Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Verbo, 1995, p. 459.

competências, propiciando a evidência dos critérios determinados para a unidade da “Linguagem Não-Verbal”, como: “adequar o uso de linguagens não-verbais diversas a contextos formais e informais”; “analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música)”; “associar a manipulação das diferentes linguagens à mensagem que um dado discurso pretende transmitir (discurso persuasivo - argumentativo)”; “distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais”.

Depois de termos observado em que medida a leitura do texto literário poderá ser de grande valia nas sessões de Balanço de Competência, que têm como objectivo reconhecer competências já adquiridas no âmbito da área de “Linguagem e Comunicação”, área que integra o Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, passaremos, agora, a focar a área “**Cultura, Língua e Comunicação (CLC)**”, que constitui uma das três áreas de competências-chave basilares especificadas no Referencial de Competências-Chave, documento norteador dos processos de educação de adultos, de Nível Secundário. Neste contexto, e como já referimos anteriormente, consideramos que a área de “Cultura, Língua e Comunicação” se encontra muito subordinada à área de “Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)”, com a qual partilha os temas transversais, denominados “núcleos geradores”, concretamente, Equipamentos e Sistemas Técnicos, Ambiente e Sustentabilidade, Saúde, Economia e Gestão, Urbanismo e Mobilidade, Tecnologias da Informação e Comunicação, Saberes Fundamentais. De facto, a própria designação dos temas revela um domínio da área de STC sobre a de CLC. Deve salientar-se que, no contexto dos cursos EFA, apenas os últimos três núcleos geradores nomeados fazem parte da formação base. No que diz respeito à metodologia de Balanço de Competências, e para além do que expusemos anteriormente, estamos convictos de que a leitura do texto literário pode ser positiva e produtiva, na medida em que complementa a leitura de outros tipos de texto, de tipo instrutivo, informativo, transaccional, publicitário, entre outros.

Por outras palavras, quando se pede que os/as adultos/as escrevam a sua história de vida, salientando experiências significativas e evidenciando as competências adquiridas nos contextos privado (DR1), profissional (DR2), institucional (DR3) e macroestrutural (DR4), é normal que surja a dificuldade de associar o seu percurso biográfico com temas como os “Recursos Naturais” (DR3 de Ambiente e Sustentabilidade), ou “Ruralidade e Urbanidade” (DR2 de Urbanismo e Mobilidades), por exemplo. Por essa razão, a comparação de um texto literário, que privilegia a subjectividade, com um texto técnico ou

publicitário, como seja um manual de instruções ou uma campanha institucional, respectivamente, poderá facilitar a associação de experiências pessoais (nos domínios do “saber” e “saber ser” e “saber estar”) e a aquisição de conhecimentos técnicos (“saber fazer”). Por outras palavras, o texto literário tem a capacidade de desencadear memórias, imagens, levando os sujeitos ao reencontro de experiências passadas.

Com o intuito de clarificar a nossa perspectiva, apresentamos um exemplo concreto. No que diz respeito ao núcleo temático, designado “Núcleo Gerador de Ambiente e Sustentabilidade”, a competência focada é: “agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção”. Os critérios de evidência que constituem esta competência são: a nível da cultura, “actuar reconhecendo a importância da salvaguarda dos recursos naturais quer para o ordenamento territorial quer para a afirmação da identidade dos lugares”; a nível da língua, “actuar individual ou colectivamente através da expressão oral e/ou por escrito de uma ideia fundamentada de apoio ou oposição a uma intervenção em recursos naturais” e, a nível da comunicação, “actuar civicamente apropriando-se dos direitos e deveres individuais e/ou colectivos que regulam a vida em sociedade, e em particular, a protecção dos recursos naturais”.

De modo a promover a relação destas três dimensões, que são Cultura, Língua e Comunicação, poder-se-ia partir da leitura de um poema, como “A Arrábida”, de Alexandre Herculano (dimensão de cultura). Optámos por um poema de Alexandre Herculano por se tratar de um autor com uma obra importante não só no âmbito da literatura, mas também pelo seu contributo nas esferas dos estudos históricos e da política. A selecção do poema “A Arrábida” prende-se com o facto de esta região ser de extremo valor no âmbito do património natural do país e, portanto, de grande expressão a nível da identidade nacional. Prova do seu valor ecológico é o facto de o Estado português ter apoiado a candidatura da zona da Arrábida a Património Mundial da UNESCO, candidatura que se espera ver aprovada em 2011.

No que diz respeito à dimensão da língua, e partindo da articulação com o poema citado, poder-se-ia enveredar pela interpretação de uma campanha de sensibilização para a separação de lixos, de um *cartoon* ou de um documentário acerca da extinção de espécies. Por fim, no que se refere à dimensão da comunicação, passar-se-ia à produção escrita, através da redacção de uma reflexão crítica acerca da preservação do património natural, com base nos materiais didácticos apresentados e na experiência e opinião pessoal dos sujeitos. Partindo da convicção que o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens deve ser um

documento caracterizado pela coerência e coesão, defendemos que esta reflexão, à semelhança de todas as outras desencadeadas pelas unidades temáticas patentes nos documentos oficiais, deverá ser integrada no PRA respeitando a estrutura do mesmo, ou seja, dever estar correctamente enquadrada pela narração das experiências que integram a história de vida dos sujeitos. De facto, não podemos esquecer que uma competência é um “saber em acção”, e que a narração da história de vida é garante de que os sujeitos aplicam os conhecimentos, neste caso de ecologia, nas suas práticas diárias, revelando atitudes que atestem a salvaguarda dos recursos naturais e a participação em actividades que visam a sua protecção.

A partir da análise de uma competência em concreto, depreendemos que a leitura do literário apresenta diversas virtualidades no reconhecimento de competências, entre as quais destacamos o facto de congregar vários contextos de vida. Assim, no domínio da vida privada, a leitura do texto literário facilita a narração de experiências pessoais, envolvendo a expressão de sentimentos, a lembrança de frustrações ou, pelo contrário, os sucessos alcançados. Tal narração permite evidenciar expectativas dos sujeitos e das suas famílias, perspectivadas no passado, no presente ou no futuro, que derivam da identificação ou confronto com determinada mensagem ou personagem. Quanto ao domínio profissional, o texto literário inspira os/as adultos/as a reflectir acerca da sua própria condição de trabalhadores, na medida em que retrata o sujeito no interior do mundo laboral, caracterizando a relação, por vezes conflituosa, entre vocação e necessidade de subsistência ou mesmo as situações de injustiça e abuso de poder nesse contexto de vida. No que diz respeito ao contexto institucional, o texto literário tem a virtude de enquadrar e descrever as relações do indivíduo com os acontecimentos históricos de um país, de uma cidade e de uma comunidade, explorando os valores sociais e éticos das instituições. De um ponto de vista dos temas e das ideias, o texto literário faculta visões de contextos diversos. Com efeito, o texto literário, podendo situar-se preferencialmente num contexto nacional, não deixa de ser marcado por outros contextos. No caso de textos contemporâneos, torna-se necessário ter em conta na sua abordagem, mesmo em contexto de educação de adultos, factos históricos contemporâneos, novos paradigmas filosóficos, artísticos e científicos que emergem do panorama internacional, caracterizando o devir dos acontecimentos mundiais que influenciam a vida do ser humano.

Neste sentido, a leitura do texto literário constitui uma metodologia didáctica de grande eficiência para o reconhecimento de competências, desde que orientada para promover a (auto)reflexão, que se materializa na narração da história de vida logicamente

estruturada e articulada com os núcleos temáticos enunciados nos documentos norteadores do processo RVCC e dos cursos EFA. A leitura do texto literário assume, assim, um lugar privilegiado na fase de Balanço de Competências, se devidamente orientada para fornecer instrumentos aos/às adultos/as que lhes permitam construir o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, de forma clara, coesa e coerente.

Em suma, podemos concluir que a leitura do texto literário pode ser uma metodologia facilitadora e catalisadora do balanço de competências, na medida em que pode constituir um ponto de partida para a reflexão acerca do “eu”, dos saberes adquiridos e da sociedade, permitindo uma valorização da memória, não só sobre o indivíduo, mas também sobre o país e a sociedade global.

Por outras palavras, a relação dos sujeitos com o texto literário deve ser perspectivada como uma relação activa, na medida em que estes accionam os seus saberes já adquiridos, transportando-os para o acto de ler, um acto dinâmico que envolve a capacidade interpretativa e que, consecutivamente, propulsiona a reflexão e a escrita. Neste processo dinâmico, é essencial que a equipa técnico-pedagógica seja criteriosa na selecção de textos que possam ser motivadores e que, simultaneamente, sejam valorizados os conhecimentos prévios convocados para o acto de ler.

### **4.3 O texto literário e o desenvolvimento de competências**

Se no ponto anterior nos reportámos às virtualidades da leitura do texto literário como metodologia ao serviço do balanço e reconhecimento de competências, cabe-nos, agora, indagar acerca da sua eficácia em outro contexto de educação de adultos, a saber: no desenvolvimento de competências, a nível de cursos EFA e do Processo RVCC. Tivemos a oportunidade de esclarecer que os cursos **Educação e Formação de Adultos**, embora tendo como objectivo formar adultos/as no sentido de adquirirem uma certificação escolar (no âmbito da formação-base nas áreas de competências-chave) e uma certificação profissional (saberes específicos da formação tecnológica), também se alicerçam no reconhecimento das competências que os/as adultos/as já detêm, que devem ser consideradas para se planificar com eficiência as sessões de formação. Por outras palavras, os cursos EFA assentam mais no desenvolvimento de competências que no reconhecimento das mesmas, embora também o compreendam.

No plano formativo, a área de “Linguagem e Comunicação” dispõe de 200 horas de formação no âmbito do Nível Básico, distribuídas em blocos de 50 horas por cada unidade

de competências (oralidade, leitura, escrita, linguagem não-verbal). No âmbito do Nível Secundário, a área de competências-chave de “Cultura, Língua e Comunicação” dispõe de 150 horas de formação, circunscrevendo-se a três dos setes núcleos temáticos considerados no Referencial, a saber: “Urbanismo e Mobilidade”, “Tecnologias da Informação e Comunicação” e “Saberes Fundamentais”.

No que diz respeito ao **Processo RVCC**, o reconhecimento de competências constitui o principal objectivo, pelo que o desenvolvimento de competências se encontra essencialmente limitado à etapa da Formação Complementar, que consiste em 50 horas, a partilhar por todas as áreas de Competências-Chave (no Nível Básico, MV, LC, TIC e CE; no Nível Secundário, CLC, CP e STC). Neste contexto, e baseando-nos nos dados que os próprios documentos oficiais disponibilizam, onde se assumem os baixos níveis de qualificação dos/as cidadãos/ãs portugueses/as<sup>114</sup>, parece-nos claro que a formação complementar dispõe de um período de tempo extremamente limitado e insuficiente. Na verdade, e segundo o que vem descrito nos Referenciais de Competências-Chave, os estudos que apontam para os baixos níveis de qualificação dos portugueses motivaram a implementação e o estabelecimento de metas muito ambiciosas a nível do Programa Novas Oportunidades para combater esta situação, de 1 milhão de certificações de 2007 a 2010<sup>115</sup>.

De acordo com este panorama, parece-nos empiricamente natural que, embora reunindo um conjunto de competências que justifique a inclusão em processo RVCC, uma grande parcela de adultos/as apresentem dificuldades, sobretudo a nível da expressão escrita, pois são pessoas que não recorrem, de um modo geral, à escrita de textos longos e reflexivos no seu dia-a-dia profissional e pessoal. Estes factores, por sua vez, podem justificar as dificuldades de construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, um tipo de texto que provavelmente poucos conhecem e que justificaria um acréscimo de horas de formação complementar nas áreas de LC e CLC.

---

<sup>114</sup> “Com efeito, Portugal é um dos países que revelam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta e, sobretudo, a mais lenta capacidade de recuperação no conjunto dos países europeus. Cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano. Mesmo considerando a população mais jovem, cerca de 485.000 jovens adultos entre os 18 e os 24 anos (45% do total) estão a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9º ano (MTSS e ME, 2005)”. In GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p. 11.

<sup>115</sup> Segundo as prioridades do Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, são fixadas metas quantificadas, entre as quais: “Qualificar 1 milhão de activos até 2010, dos quais 435000 até 2008 através de cursos de educação e formação ou do reconhecimento, validação e certificação de competências” in MENDONÇA, Maria Amélia, CARNEIRO, Maria Ana, *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P., 1ª edição, Julho de 2009, p. 49.

Deixando estes aspectos restritivos de lado, passaremos a considerar as virtualidades do texto literário no desenvolvimento das competências culturais, linguísticas e comunicativas, seja a nível dos cursos EFA, seja a nível da formação complementar no contexto do processo RVCC.

À semelhança do que constatámos na etapa de reconhecimento de competências, podemos identificar no texto literário a potencialidade de **desenvolver** competências culturais, linguísticas e comunicativas.

No que diz respeito à dimensão cultural, parece-nos indispensável considerar como virtualidade da literatura as interações com a sociedade, a ciência, a arte, os costumes, a ideologia e a ética. Deste modo, ao propiciar um encontro entre o adulto-leitor e um texto literário, o/a formador/a está a orientar um diálogo dinâmico, que pode ser pacífico ou problematizador, no sentido de questionador. O processo de leitura activa os conhecimentos metacognitivos, ou seja, as operações mentais que subjazem à reflexão acerca do mundo, da língua, da literatura e do próprio sujeito. A propósito dos processos cognitivos que envolvem o acto de ler, Isabel Solé explica que a leitura envolve operações como a capacidade inferencial do leitor, que vai superando obstáculos contínuos com vista a lograr atingir interpretações cada vez mais fundamentadas:

En esta perspectiva, pues, encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.<sup>116</sup>

Assim, segundo uma perspectiva cognitiva, a leitura implica operações intelectuais que se traduzem num acto de aprendizagem. Evidentemente, para chegar a uma interpretação, um leitor deve socorrer-se de estratégias de leitura, portanto, deve ter competências linguísticas e culturais que lhe permitam construir os significados do texto, decodificando referências implícitas e explícitas. É neste contexto que consideramos que a leitura do texto literário pode trazer benefícios. Por outras palavras, se um/a formador/a partir da análise de um manual de instruções para desenvolver competências de leitura, seguramente possibilitará o desenvolvimento do vocabulário do leitor, mas não apresentará maiores obstáculos interpretativos, pelo menos se considerarmos que um manual de instruções deve

---

<sup>116</sup> SOLÉ, Isabel, “De la lectura al aprendizaje” in LOMAS, Carlos, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2005, pp. 107-122, p. 111.

ser o mais claro e menos ambíguo possível. Na verdade, é pela superação de obstáculos linguísticos crescentes, a nível do vocabulário, de complexidade sintáctica, da ambiguidade textual, das referências culturais, históricas, ideológicas e éticas, que o sujeito vai aprofundando as suas competências de leitura, pelo que consideramos que o texto literário reúne estas virtualidades, incentivando os sujeitos a aceitar o desafio interpretativo e, portanto, a aprender continuamente.

De seguida, iremos apresentar algumas estratégias didácticas, com o propósito de desenvolver a compreensão e a produção oral e escrita, em articulação com as competências esboçadas nos documentos oficiais que regulam os processos de educação de adultos. Partimos do pressuposto que qualquer formador/a tem ao seu dispor um corpus diversificado de textos literários, de diferentes graus de complexidade e extensão, de que se pode valer nas suas sessões. Neste sentido, e como se verifica igualmente no ensino formal, é importante diagnosticar as dificuldades de leitura que os sujeitos detêm, para planificar sessões de dificuldade crescente face às operações mentais que se pretende estimular e às competências que se deseja desenvolver. Por outro lado, no nosso ponto de vista, a leitura não se deve limitar ao texto escrito ou oral, mas deve prever também a interpretação da imagem, uma vez que se torna cada vez mais essencial, na sociedade da informação em que nos encontramos, promover a leitura da imagem. Para substanciar estes aspectos, apresentamos um exemplo concreto.

Assim, com o intuito de propiciar o desenvolvimento de competências interpretativas, poder-se-ia partir de um universo familiar à maioria dos portugueses. Pensamos no tema das navegações, tão marcante e presente no nosso imaginário. Deste feita, parece-nos adequado partir de um poema e de um poeta notórios, como “Mar Português” da obra *Mensagem* de Fernando Pessoa, na medida em que a sua leitura pode ser extremamente estimulante.

Em jeito de motivação e preparação para a exploração do poema, poder-se-ia recorrer à análise de um quadro, por exemplo, *Miranda*, de John William Waterhouse (1849-1917).



**Ilustração 1 – *Miranda* - John William Waterhouse**

Este quadro apresenta uma mulher que, estando à beira-mar, olha nostalgicamente para o horizonte, onde duas embarcações se afastam da praia. Esta imagem parece-nos adequada enquanto material pedagógico, na medida em que comunica com os sentidos do poema “Mar Português”, nomeadamente no que diz respeito aos sentimentos expressos.

Na pintura apresenta-se uma mulher que, estando à beira-mar, olha nostalgicamente para o horizonte, onde duas embarcações se afastam da praia. Este quadro parece-nos adequado enquanto material pedagógico na medida em que comunica com os sentidos do poema “Mar Português”, nomeadamente no que diz respeito à presença de imagens que evocam sentimentos.

Partindo da leitura do quadro, poder-se-ia conduzir os/as adultos/as para a produção de inferências acerca das cores. Assim, levar-se-ia os sujeitos a inferir que o dia nebuloso pode significar a tristeza e o medo. Além disso, o movimento do cabelo e dos barcos poderiam denunciar o vento e, portanto, o perigo. No que diz respeito à agitação do mar, poderíamos levá-los a depreender os perigos que lhe estão associados. Pedir-se-ia que indagassem acerca dos pensamentos da personagem feminina e que apresentassem leituras dos mesmos, por exemplo: “será que no barco irá o seu pai, o seu amado ou o seu irmão? Será que irá voltar? Estas são algumas das conjecturas que se poderiam referir.

Em associação com o quadro, apresentar-se-ia o poema “Mar português”. Num primeiro momento, para incentivar a produção de inferências mais elementares e crescentemente ir dificultando essas operações, poder-se-ia apresentar um texto pouco extenso, colocando a negrito algumas palavras a partir das quais se produziria uma inferência. Seria interessante recorrer a um texto familiar aos/às portugueses/as, enraizado

nas suas memórias. Na verdade, os versos “Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena” são como um *meme*<sup>117</sup> no imaginário do povo português.

Assim, poder-se-ia sublinhar nos primeiros versos do poema “Mar Português” da obra *Mensagem* de Fernando Pessoa as expressões “mar salgado”, “sal” e “lágrimas” e conduzi-los à explicitação de uma comparação. É evidente, entre outras referências, a comparação entre a imensidão do mar e o sofrimento experimentado pelo afastamento dos familiares.

#### X. MAR PORTUGUÊS

Ó **mar salgado**, quanto do teu **sal**

São **lágrimas** de Portugal!

Por te cruzarmos, quantas mães *choraram*,

Quantos filhos *em vão rezaram*!

Quantas noivas *ficaram por casar*

Para que fosses nosso, ó mar!

Num segundo momento, sublinhar-se-iam as palavras “mães”, “filhos” e “noivas”, esclarecendo que são termos (**substantivos**) que remetem para laços familiares e que reforçam o sentido de profundo elo que reforça o sentimento de perda. Estas informações iriam sendo sintetizadas e registadas num quadro.

Num terceiro momento, alertar-se-ia para as expressões, a itálico, “choraram”, “em vão rezaram”, “ficaram por casar”, salientando que estes **verbos conjugados no pretérito perfeito do modo indicativo** exprimem os sacrifícios do povo português. Ao referir termos como “substantivos” e “verbos no pretérito perfeito do modo indicativo”, estamos a favorecer a relação entre funcionamento da língua e análise textual, desenvolvendo, desta forma, competências metatextuais.

Prosseguindo a análise do poema, apresentar-se-ia a última parte do mesmo:

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu.

Através de um diálogo com os sujeitos formandos, continuar-se-ia a exploração do poema. Nesse sentido, pedir-se-ia que explicitassem o valor semântico da interrogação

---

<sup>117</sup> Um **meme** é uma ideia ou frase que se torna norma e é conscientemente replicada numa sociedade (termo cunhado por Richard Dawkins no livro *The Selfish Gene*, 1976). Considera-se que um meme é para a memória o mesmo que um gene é para a genética. É considerado uma informação que se repete de cérebro em cérebro, ou em locais onde a informação se encontra (como livros).

“Valeu a pena?”, de modo a que depreendessem que tem o propósito de reforçar a resposta que se segue: “Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena”. Depois disso, solicitar-se-ia que indagassem acerca do objectivo dos sacrifícios, com o intuito de concluírem que eram o preço da expansão do império português. Nessa ocasião, pedir-se-ia que identificassem a expressão que o comprova, ou seja, “Quem quer passar além do Bojador/ Tem que passar além da dor”. Nessa altura, procurar-se-ia que explicassem a associação entre “mar”, “perigo” e “céu”, de modo a que inferissem que para alcançar a glória e cumprir a vontade de Deus é necessário ultrapassar perigos. Por fim, pedir-se-ia que esclarecessem em que medida essa atitude era reveladora do espírito dos portugueses, de modo a concluírem que são corajosos.

Deste modo, partimos de “pontos de indeterminação” no texto, fazendo com que a leitura seja guiada por uma “estrutura de realização”, uma vez que se deixa bem claro aos/às adultos/as que um texto literário não está sujeito a uma interpretação absolutamente livre. A interpretação do leitor é limitada pela estrutura do texto, sendo que os sentidos são fruto de um “jogo de imaginação”<sup>118</sup>, onde intervêm activamente as suas referências culturais, isto é, o seu horizonte de expectativas.

Este exercício permite que os sujeitos compreendam como se produz uma inferência, para posteriormente serem orientados no sentido de a realizar autonomamente.

Este tipo de exercícios inferenciais, quando conduzidos de forma a desenvolver estratégias de aprendizagem, constitui vias que levam ao auto-conhecimento, ou, nas palavras de Isabel Solé: “Entendidas de este modo, como ya vimos, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente vinculadas a la metacognición: capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, evaluarla y modificarla. Es la presencia del metaconocimiento lo que permite dirigir y regular nuestra actuación, utilizar unas u otras estrategias de aprendizaje, valorar su adecuación y la conveniencia de insistir en ellas o de sustituirlas”.

Na impossibilidade de abranger todas as competências focadas pelos Referenciais de Competências-Chave de Nível Básico e Secundário, apresentaremos exemplos de práticas de leitura e escrita que poderiam ser operacionalizadas no âmbito dos cursos EFA ou da formação complementar dos processos RVCC.

A interacção entre leitura e escrita pode ser uma estratégia eficaz para aprofundar técnicas de interpretação e de redacção, como temos vindo a reflectir. A escrita é uma actividade cognitiva complexa que activa saberes variados – experienciais, operatórios e

---

<sup>118</sup> Como já se referiu anteriormente, estes termos são definidos por ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture: théorie de l'effect esthétique*. Bruxelas: P. Mardaga, 1976, p.48.

conceptuais.<sup>119</sup> Para desenvolver a competência de escrita, valemo-nos de subsídios vários, por exemplo, aportados por Bronckart<sup>120</sup>, que nos esclarece acerca do papel das tipologias textuais num contexto didáctico-pedagógico. As tipologias do discurso (argumentação, texto de opinião, comentário crítico, descrição, relato, diálogo, entre outras) facilitam a produção escrita, uma vez que o sujeito aplica protótipos textuais que lhe permitiram esquematizar e orientar a sua produção.

Tendo como base a dinâmica entre leitura e escrita, extremamente produtiva ao nível do desenvolvimento de competências, apresentaremos de seguida algumas propostas didácticas de abordagem do texto literário em contexto de educação de adultos, tendo como ponto de partida as competências enunciadas nos documentos oficiais que regulam o Processo RVCC e os Cursos EFA.

Atentemos, então, no Núcleo Gerador de **Equipamentos e Sistemas Técnicos**<sup>121</sup> (Nível Secundário), cuja Competência-Chave consiste em “identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e a obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos”. Focaremos, neste âmbito, a competência do Domínio de Referência Dois, denominado Contexto Profissional, que consiste em “interagir relacionando, a partir do tema, textos informativos com textos expressivos e criativos, reflectindo sobre o funcionamento da língua no tipo de textos referidos”, cujo tema é “Equipamentos Profissionais”, sendo um dos sub-temas propostos “o motor”<sup>122</sup>.

Para desenvolver a competência enunciada, optámos por comparar a descrição técnica de um carro e um texto de Francisco Costa, «Caprichos de motor», de *A Garça e a Serpente*<sup>123</sup>, uma vez que a maioria das pessoas tende a optar por este tema, já que o carro é um objecto comum hodiernamente. Já que os temas são comuns à área de *Sociedade, Tecnologia e Ciência*, seria benéfico promover a interdisciplinaridade, sendo que o/a formador/a poderia explorar previamente as leis mecânicas e físicas que gerem um motor, explicando a estrutura de um texto técnico como a seguir exemplificamos:

MOTOR V8 de 4,2 LITROS - O novo XK encontra-se equipado com a mais recente geração do reconhecido motor Jaguar AJ-V8 de 4,2 litros. A nova tecnologia de injeção de combustível e a utilização de componentes de peso reduzido proporciona que este motor de

---

<sup>119</sup> PLANE, S., *Ecrire au Collège, didactiques et pratiques d'écriture*. Paris: Editions Nathan, 1994, p. 33.

<sup>120</sup> BRONCKART, J.P., *et alii*, *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

<sup>121</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p. 71.

<sup>122</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário Guia de operacionalização*. Ed. cit., p.128.

<sup>123</sup> COSTA, Francisco, *A garça e a serpente*. Lisboa: União Gráfica, 4ª ed., 1969.

elevadas prestações, conjugue elevadas prestações e requinte com maior eficiência. O ajuste contínuo do comando das válvulas disponibiliza níveis elevados de binário numa vasta gama de regimes, proporcionando resposta imediata às solicitações do acelerador e elevada flexibilidade a qualquer regime de rotação. O motor AJ-V8 desenvolve 298cv (EEC) e o binário máximo de 411Nm (EEC) às 4.100rpm. Foi desenvolvido para ir ao encontro dos requisitos das normas de emissões Euro 4.<sup>124</sup>

Seguidamente, poderia intervir o/a formador/a de CLC, podendo partir de um tema como o automóvel, uma vez que ele invoca, normalmente, experiências da vida ricas em aprendizagens significativas – viagens, trabalho, resolução de problemas, interpretação de sinais de trânsito, aplicação de conhecimentos técnicos, entre outros – e que, quando relatados no seu portefólio, surgem como núcleo temático que reflecte competências várias.

Neste contexto, propõe-se partir do texto “Caprichos de Motor”, um excerto do romance de Francisco Costa, *A Garça e a Serpente*:

#### Caprichos de motor

Júlio pisou o motor de arranque. O automóvel resmungou **mal-humorado** e conservou-se imóvel. O dono, muito paciente, renovou o pedido várias vezes; e de repente o trovão explodiu, justificando o seu nome.

- Onde vamos afinal? – perguntou Manuel.

- Onde este **velhaco** nos levar.

Arrancaram, num ruído de muita ferragem, e viraram para o lado de Colares; mas pouco adiante, no largo onde a estrada bifurca para a serra, o carro encheu-se de coragem e escolheu o caminho da penitência: pôs-se a trepar **teimosamente**.

- O nosso amigo pareceu-me um bocado **asmático** – disse Manuel.

- É por isso mesmo que tenho confiança nele. Os asmáticos têm pulmões de ferro e morrem de velhos.

- Deus permita que não seja hoje o termo desta já longa vida.

Júlio, sem responder, deu uma estocada a fundo na alavanca; o automóvel correspondeu com um coice e acelerou a marcha. Infelizmente os dois amigos deixaram de poder conversar, tão forte se tornara a voz do motor. No largo do Vítor, em vez de tomar a estrada da Pena, o carro despediu para a frente, passou como um bólido pela Fonte de Sabuga e foi parar mais adiante num trecho de estrada plano, onde altas árvores roçagavam levemente.

Poder-se-ia proceder à leitura em voz alta feita pelo formador e seguidamente pelos sujeitos formandos. De seguida, encetar-se-ia um diálogo com o intuito de interpretar os sentidos do texto. Ao longo da análise, deve haver a preocupação de conciliar interpretação semântica e compreensão das estruturas da língua.

De modo a clarificar a abordagem didáctica, esquematizaremos a análise através de uma tabela onde contam as perguntas que o/a formador/a poderá colocar, assim como exemplos de possíveis respostas que antecipamos.

---

<sup>124</sup> Consultado a 10/3/2010 às 13:00 In [www.jaguar.com/pt/pt/news...y.../2008\\_annual\\_sales\\_rise](http://www.jaguar.com/pt/pt/news...y.../2008_annual_sales_rise)

**Tabela 12 – Interpretação "Caprichos de Motor"**

<b>Hipóteses de pergunta</b>	<b>Hipóteses de resposta</b>
Como somos informados do nome do carro?	Através da frase “e de repente o trovão explodiu, justificando o seu nome”.
Que expressões qualificam esse carro?	<i>Mal-humorado, velhaco, asmático, coice, voz, coragem e teimosamente.</i>
Como podemos classificá-las morfologicamente?	<i>Mal-humorado, velhaco e asmático</i> são adjectivos; e <i>coice, voz e coragem</i> são nomes comuns; <i>teimosamente</i> é um advérbio de modo.
Esses adjectivos e nomes não qualificam normalmente carros, mas pessoas. Qual o objectivo do autor ao empregá-los?	Sublinhar a proximidade que Júlio tinha com esse objecto, que se assemelha à cumplicidade entre dois amigos.
Recordam-se do recurso estilístico que consiste em atribuir qualidades de pessoas a objectos?	Personificação.
Que frase revela essa “consideração” que Júlio tinha pelo seu carro?	<i>O dono, muito paciente, renovou o pedido várias vezes(...)</i>

Analisados os dois textos, o texto instrutivo e o texto literário, é chegado o momento da **escrita**. Nesse momento, solicita-se a redacção de um texto de opinião, cujo tema definimos *a priori*, a saber: “o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade”. Consideramos que é necessário desenvolver tarefas que permitam desenvolver capacidades de planificação da escrita. Assim, a fim de orientar os/as formandos/as nessa tarefa, seria relevante abordar primeiramente a estrutura do texto de opinião. Apresentamos, deste modo, algumas linhas de orientação da escrita, no quadro que se segue.

Um **texto de opinião** é um texto argumentativo que deve consistir em uma introdução (apresentação da ideia/tema); um desenvolvimento (apresentação dos factos e das razões que justificam a sua opinião); e uma conclusão (síntese das razões que apoiam o seu ponto de vista). Deve usar uma linguagem clara e apelativa, atribuindo um título expressivo.

Possíveis tópicos de abordagem:

O papel e as consequências das evoluções dos transportes na organização da vida em sociedade:

- Referir que consequências o uso do automóvel teve na sua vida;
- Referir mudanças nos padrões de utilização no transporte público e privado (por exemplo, o aumento do uso do automóvel privado);
- Explorar a evolução dos meios de transportes com novas oportunidades e novos problemas das sociedades contemporâneas (por exemplo a utilização do metropolitano nos contextos urbanos);
- Referir as consequências sociais da evolução dos transportes, em particular, na mutação das relações entre os espaços (por exemplo, os processos de apropriação local de fenómenos globais: globalização);
- Explorar as consequências para o meio ambiente;
- Problematizar a limitação dos combustíveis fósseis como energia não-renovável.

#### **Quadro 1 – Texto de Opinião**

Em suma, promovemos o desenvolvimento das competências de leitura e a reflexão acerca do funcionamento da língua, assim como incentivámos a produção escrita, essencial à construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Ao praticar a escrita segundo tipos de texto específicos, os sujeitos estarão mais aptos a descrever os momentos significativos da sua vida, a narrar um episódio curioso, a seleccionar experiências, a tecer um comentário acerca da globalização, da poluição, do sistema de saúde, entre outros temas focados pelo *Referencial de Competências-Chave*. Parece-nos, pois, eficaz a promoção da interacção de textos não-literários e literários, pois consideramos que se os primeiros oferecem informações específicas sobre um certo tema (a nível do “saber fazer”), o segundo aprofunda-o e problematiza-o, estimulando conhecimentos no âmbito do “saber” e “saber estar”.

Atentemos, agora, no tema do envelhecimento, que se enquadra no Núcleo Gerador **Saúde** (Nível Secundário), no âmbito do Contexto Institucional e Privado. As competências enunciadas, no que diz respeito a este contexto, no referencial são as seguintes: “Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida”<sup>125</sup> (contexto institucional<sup>126</sup>) e “interpretar e comunicar conteúdos com

<sup>125</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p.73.

<sup>126</sup> No *Guia de Operacionalização*, propõe-se a seguinte descrição de critérios de evidência quanto ao Contexto Institucional: **Língua: Tipo I** – Identificar, em textos orais e escritos, marcas linguísticas do campo semântico do envelhecimento; **Tipo II** – Compreender diversos tipos de textos, incluindo os do cânone literário, tendo o envelhecimento como tema; **Tipo III** – Produzir textos de diversa natureza e com diferentes finalidades, relacionados com o tema do envelhecimento (p.135).

objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico” (contexto privado).

Para desenvolver estas competências, optámos por partir da comparação de um folheto acerca das doenças associadas ao envelhecimento com um poema acerca do mesmo tema. Neste contexto, o/a formador/a poderia socorrer-se de uma grande variedade de textos literários e não-literários. Na primeira categoria, poder-se-iam explorar textos como os sonetos “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” ou “Oh! Como se me alonga, de ano a ano” de Camões; “Quando eu morrer, a terra aberta” de Vitorino Nemésio (*Eu, Comovido a Oeste*); “Meu ser evaporei na lida insana” de Bocage; um excerto de *O Velho e o Mar* de Hemingway, etc.. Quanto à segunda categoria, poder-se-ia explorar um texto científico acerca do processo biológico associado ao envelhecimento; uma notícia ligada a esta temática, um discurso político acerca dos direitos dos idosos, entre tantos outros. No que concerne a textos icónicos, as opções são variadíssimas. Deixamos variadíssimas sugestões de quadros, como *Velha fritando ovos*, de Velázquez; *Velha*, de Van Gogh; *Old woman*, de Sylvia La; *Old Irish Couple*, de Gladys Reynell, entre outros.

A selecção dos textos e de imagens deve, obviamente, ter em consideração as características dos sujeitos a que se dirige a formação. Seleccionou-se, a título de exemplo, um texto pictórico relativo a uma campanha publicitária, da marca *DOVE PRO-AGE* e um poema de Tomás de Noronha, “A uma mulher que sendo velha se enfeitava”, com o intuito de estabelecer um diálogo entre os dois tipos de discurso.

Inicialmente, apresenta-se a seguinte imagem relativa à campanha *DOVE PRO-AGE* de 2007<sup>127</sup>:



Ilustração 2 – Campanha Dove Pro AGE

<sup>127</sup> Consultado a 2/5/2009 às 15:00 em [www.dove.com](http://www.dove.com).

Prosseguindo, pode promover-se um questionário oral, inquirindo, num primeiro momento, por que razão estaria a posar esta senhora, sem anteciparmos que se trata de uma campanha publicitária para promover os produtos de beleza da marca DOVE. Depois de apresentadas as hipóteses e elucidado o propósito da imagem, poderemos promover uma breve discussão acerca do protótipo de mulher ideal que os meios de comunicação social costumam difundir e da razão de a DOVE ter escolhido uma campanha que recusa esse protótipo. Com esta estratégia, fomenta-se uma reflexão acerca dos valores da sociedade actual, designadamente do conceito de beleza e do papel da mulher na sociedade. Posteriormente, facultamos um fragmento do poema de Tomás de Noronha(? – 1651), “A uma mulher que sendo velha se enfeitava”:

[...]Que importa que algum tempo a prata pura  
De tuas mãos nascesse,  
E que de teus **cabelos** a espessura  
As minas de **ouro** desse,  
Se o tempo vil, que tudo troca e muda,  
Somente de ouro pôs por mais ajuda  
Em tuas **mãos** de **prata** o amarelo,  
E a prata de tuas mãos em teu cabelo.[...]  
(*Fénix*, V, pp.218)

Desta vez, dada a autonomia interpretativa que se pretende desenvolver nos/as adultos/as, a interpretação não é guiada por um questionário oral, mas é proposto apenas que leiam o texto e procurem interpretá-lo, fundamentando a sua posição com expressões textuais. Segue-se o momento de partilha dessas informações, sendo que poderão distinguir dois momentos do poema: o primeiro, descrevendo a juventude (de “Que importa...” a “desse”); o segundo, descrevendo a sua velhice (de “Se o tempo vil” a “cabelo”). Depois, espera-se que identifiquem o jogo de palavras: prata/ ouro. Por fim, deverão concluir que os dois momentos de vida da mulher são caracterizados como belos.

Neste momento, e a título de alargamento de horizontes, o/a formador/a poderá acrescentar que os poetas do Período Barroco não dedicam apenas as suas composições à dama nobre e de beleza perfeitamente harmoniosa, pois também cantam mulheres de várias origens sociais e de diferentes (e algumas bem peculiares) características físicas, realçando a componente erótica – aldeãs, estrábicas, coxas, mudas, negras, viúvas, freiras, peixeiras, ladras, etc..<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> Cf. SILVA, Vítor Manuel Aguiar e, *Maneirismo e Barroco na Poesia Lírica Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudo Românicos, 1971.

Seguidamente, pedimos que relacionem os textos explorados (o icónico e o poético), sendo que poderão referir, por exemplo, a associação entre os conceitos de beleza e de envelhecimento humano.

No terceiro momento da sessão, focamos a competência do Contexto Privado: “compreender a importância da língua portuguesa como meio de comunicação em diferentes suportes para a adopção de cuidados básicos de saúde (folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou de revistas generalistas)”<sup>129</sup>. A título de suporte textual para tornar presente aos sujeitos o contexto em evidência, podem seleccionar-se alguns panfletos de saúde, que serão o alvo da exploração textual. Faculta-se aos/às formandos/as alguns tópicos-guia dessa análise, devidamente explicitados.

1. Assunto;
2. Público-alvo (a que faixa etária, sexo ou grupo de risco se destina o panfleto);
3. Intenção comunicativa (sensibilizar, informar, persuadir...);
4. Texto icónico
  - a. Tipos de imagem (fotos, desenhos, ilustrações...);
  - b. Recurso ao humor, a imagens chocantes;
  - c. Recorte (desdobrável, em forma de livro...);
  - d. Desenho gráfico (tamanho, tipo e cor de letra adequados ou não/destaque de títulos ou ideias-chave...);
5. Texto linguístico
  - a. Uso de linguagem acessível ou técnica;
  - b. Extensão do texto – adequada / ou não;
  - c. Tratamento adequado/ ou não da temática segundo o público-alvo;
  - d. Texto muito/ ou pouco apelativo (estratégias argumentativas, apelo à emoção, apelo à responsabilidade cívica...);
  - e. Slogan – muito ou pouco apelativo.

No momento seguinte, solicitamos que analisem os panfletos individualmente, partilhando posteriormente essa informação.

Depois disso, no momento da **escrita**, pede-se que elaborem um folheto, cujo tema seja uma doença que lhes é familiar. Disponibilizam-se algumas revistas para que seleccionem imagens que ilustrem a informação que elaboraram, de acordo com o público-alvo dessa informação.

Com o exercício de análise textual, estimula-se a reflexão acerca das estratégias comunicativas, assim como da relação semiótica entre texto linguístico e texto icónico. Com o segundo exercício, estaremos a desenvolver competências de estruturação textual, já que o sujeito terá de seleccionar informação acerca da doença que abordar; organizar essa informação; dispô-la de maneira clara, respeitando as regras de coesão textual; torná-

---

<sup>129</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p.73.

la apelativa e aplicar estratégias de conjugação do texto linguístico com as imagens que seleccionar. Deste modo, os/as formandos/as adquirem progressivamente competências de leitura, que englobam a compreensão e análise de textos, assim como de escrita, conscientizando e aplicando criteriosamente regras de produção do discurso. Ao mesmo tempo, esta estratégia didáctica possibilita a evidenciação de competências concretas, no âmbito da *Saúde*.

De seguida, focaremos o tema **gestão**, que integra o referencial de Nível Básico (nomeadamente nas propostas de Temas de Vida da área “Matemática para a Vida”), e que está igualmente patente no núcleo gerador Gestão e Economia de Nível Secundário, a saber, na competência “definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios” (Contexto Privado)<sup>130</sup>. A proposta seguinte demonstra como a partir do texto literário é possível desenvolver competências de leitura e escrita (particularmente a competência de Nível Básico da unidade de leitura “interpretar textos de carácter informativo, reflexivo, argumentativo e literário), em articulação com o desenvolvimento de competências técnicas.

Mais uma vez, os/as formadores/as das áreas de Matemática para a Vida (Nível Básico) ou de STC (Nível Secundário) poderão desenvolver competências técnicas e funcionais, como preencher formulários e boletins de impostos, assim como planear o seu orçamento familiar em tabela de Excel, por exemplo. Contudo, o que se esconde por detrás destas tarefas é o que parece preocupar mais as pessoas, ou seja, os sacrifícios diários que fazem para conseguir gerir o seu orçamento, de modo a poder garantir as despesas de educação dos seus filhos, pagar o empréstimo da casa, apoiar os pais que estão doentes, entre outras inquietações que marcam a sua vida quotidiana. No entanto, colocar no papel essas preocupações diárias nem sempre é fácil, mas é tarefa que queremos ver facilitada através desta sessão de formação. Para atingir essa finalidade, seleccionamos, neste contexto, um excerto de *A Sibila* de Agustina Bessa Luís, do capítulo quinto:

A economia da família foi ganhando folga, sujeitos todos a uma disciplina muito apertada, prescindindo-se de braços mercenários e, o mais possível, labutando por conta própria. Foi um trabalho duro e de resultados lentos. Os rapazes cresciam e mostravam um gosto de mandria, de frívolos costumes, de prazeres. Deixavam às mulheres os cuidados das lavouras, torrando na canícula da sacha ou negociando madeira entre brindes de vinho verde e considerações dignas dum Talleyrand, e saíam a flunar pelas freguesias, deitando sortes aos amores. Eram muito do pai, eles, João, o mais velho, grande amestrador de cães e engenhoso para mecânicas, coisas de armeiro, não era ambicioso; bastava-lhe a sua andaina debruada, o seu capote com gola de raposa e o pau de marmeleiro com ponteira de prata. Se

---

<sup>130</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p.74.

não era diligente, também não gastava. O outro, Abel, era de ganâncias muito solapadas, irrequieto, acicatado por ideias de luxo, de vida larga, de soberbas e despiques com os de mais categoria e mais abastança. O trabalho na terra aborrecia-o, instigado como era para outros planos e horizontes mais brilhantes. Um tanto à aventura, partiu para a cidade e daí, numa sucessão de colocações ou simplesmente como emigrante, correu mundo, conheceu uma longa lista de dificuldades que o seu optimismo de juventude, a sua coragem, que era sobretudo expoente de forma física, não fixaram demasiado.

As mulheres viam-se a braços com toda a responsabilidade, o que não era novo para elas. Com uma sistemática defesa de economia que rasava pela avareza, a sua vida sem gastos, sem extraordinários, conseguiam proezas de orçamento no qual bastaria a presença dum homem fumador ou amigo de seroar para causar o desequilíbrio. Os homens tinham sido sempre fatais para a casa da Vassada.(...) Elas tinham-se habituado a contar apenas com o seu pulso, a serem mulheres sós, sem a confiança de um ombro másculo a que arrimassem ou uma razão que por elas decidisse o litígio, a soldada, a sementeira, o negócio. Por isso o seu carácter não podia deixar de adquirir acentos viris, assim como as suas mãos tinham calos e nodosidades, como o seu espírito se abstinha de manifestações supérfluas.

Facultamos o texto, sendo aconselhada uma leitura silenciosa, antes da leitura expressiva, primeiro pelo/a formador/a e depois pelos/as formandos/as. Depois de um diálogo através do qual se trocam ideias sobre a autora e os sentidos do texto, delinea-se no quadro a seguinte tabela, que será preenchida progressivamente:

**Tabela 13 – A Sibila - esquema de interpretação**

<i>Caracterização das mulheres</i>		<i>Caracterização dos homens</i>	
Expressões do texto	Inferência	Expressões do texto	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>cuidados das lavouras</i></li> <li>• <i>viam-se a braços com toda a responsabilidade</i></li> <li>• <i>sem gastos, sem extraordinários, conseguiam proezas de orçamento</i></li> <li>• <i>o seu espírito se abstinha de manifestações supérfluas</i></li> <li>• <i>contar apenas com o seu pulso</i></li> <li>• <i>acentos viris</i></li> <li>• <i>as suas mãos tinham calos e nodosidades</i></li> </ul>	<p>Trabalhadoras Espaço rural</p> <p>Responsáveis</p> <p>Com espírito de sacrifício</p> <p>Independentes</p> <p>A vida abrigou-as a assumir funções e até aspecto de um homem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>gosto de mandria</i></li> <li>• <i>frívolos costumes prazeres</i></li> <li>• <i>negociando madeira entre brindes de vinho verde</i></li> <li>• <i>saíam a flunar pelas freguesias</i></li> <li>• <i>João(...)não era ambicioso(...)se não era diligente, também não gastava</i></li> <li>• <i>Abel, era de ganâncias muito solapadas, irrequieto, acicatado por ideias de luxo, de vida larga, de soberbas e despiques com os de mais categoria e mais abastança. O trabalho na terra aborrecia-o</i></li> <li>• <i>fatais para a casa da Vassada</i></li> </ul>	<p>Preguiçosos</p> <p>Fúteis</p> <p>Boémios</p> <p>Pouco trabalhadores</p> <p>Espaço rural</p> <p>Os homens eram a causa do desequilíbrio financeiro da casa</p>

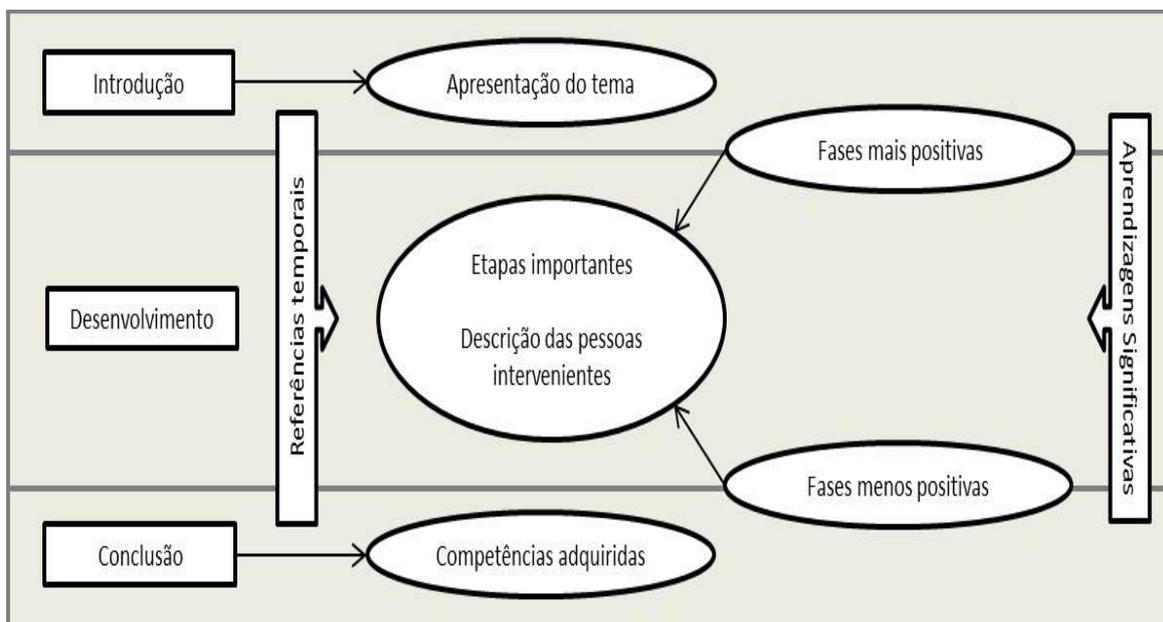
Através deste esquema, os sujeitos poderão organizar as informações recolhidas no texto, como se de um puzzle construído se tratasse. É neste sentido que pondera Jocelyne Giasson salienta:

O leitor tem a impressão de que um texto foi bem compreendido quando activou um esquema que responde a estas condições: cada “peça” de informação foi colocada num espaço, as informações entram bem no esquema, todos os espaços importantes contêm informações e o todo constitui uma mensagem coerente.<sup>131</sup>

Podemos, assim, constatar que o texto literário não é apenas de grande valia na aprendizagem de conteúdos linguísticos e lógico-inferenciais, mas que promove igualmente a consciência social e a cidadania, por exemplo, e como demonstra o texto de Agustina, desenvolve a reflexão acerca do papel da mulher na sociedade<sup>132</sup>.

Depois de termos operacionalizado estratégias no âmbito da leitura, cabe-nos promover a **escrita**, na medida em que os sujeitos devem demonstrar conhecimentos subordinados ao núcleo temático Gestão e Economia no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Com este propósito, poderíamos propor a redacção de uma composição, com o título – “Condições sociais e económicas que afectaram a minha vida”. De modo a promover a escrita de um texto devidamente estruturado, será adequado facultar o seguinte esquema, que pretende facultar linhas de orientação para a elaboração logicamente estruturada da composição.

**Quadro 2 – Esquema estruturador de composição escrita**



<sup>131</sup> GIASSON Jocelyne, *op. cit.*, p. 30.

<sup>132</sup> Seria, igualmente, interessante fazer a interpretação de um excerto de obras de Agustina Bessa Luís como *A Ronda da Noite* e a sua adaptação ao cinema por Manoel de Oliveira, com o intuito de promover o desenvolvimento de capacidades interpretativas não só ao nível do texto literário, mas também ao nível do texto fílmico.

A promoção da escrita orientada por um esquema deste tipo possibilita promover nos sujeitos mecanismos de coesão da escrita, i.e., a **sequencialidade** do texto que Coutinho define como “a forma, especificamente textual, em que se reorganizam representações e conhecimentos mobilizados na produção de um texto”<sup>133</sup>. Neste âmbito, a opção pela atribuição de um esquema tem o intuito de propiciar a planificação textual, tarefa difícil para um/a adulto/a há muito afastado do ensino e das actividades de escrita. É neste sentido que José António Brandão Carvalho<sup>134</sup> considera as dificuldades de produção textual. Para este autor,

Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior.

Assim, ao orientarmos a escrita segundo um tema previamente discutido e ao organizá-la através de um plano geral, pretendemos desenvolver a reflexão sobre mecanismos de coesão textual. Tais mecanismos são fundamentais para o encadeamento do pensamento e sustentam a evidenciação das competências culturais, linguísticas e comunicativas visadas nos Referenciais de Competências-Chave.

Até ao momento, apresentámos alguns exemplos concretos de práticas de leitura, que têm como base o modelo interactivo de leitura, que concebe o sujeito como centro do processo formativo<sup>135</sup>. As propostas apresentadas evidenciam, ainda, uma preocupação em tornar o aprendente progressivamente autónomo nas suas práticas de leitura e escrita.

Na sequência do que temos vindo a apresentar, pretendemos agora associar a leitura do texto literário ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, i.e., perspectivá-lo como catalisador da reflexão crítica acerca da sociedade. Embora nas explicações anteriores este objectivo já estivesse presente, é nosso intuito exemplificar meios diferenciados de reflectir acerca da sociedade. Partimos, então, de um tema comum ao Nível Básico e Secundário, **Tecnologias da Informação e Comunicação**. Focaremos, a este respeito, a competência de Cultura, Linguagem e Comunicação, “relacionar-se com os *mass media* reconhecendo

---

<sup>133</sup> COUTINHO, Maria Antónia, *op. cit.*, p.208.

<sup>134</sup> CARVALHO, José António Brandão, *op. cit.*, p.74.

<sup>135</sup> O conceito “Modelo interactivo de leitura” é utilizado por muitos autores, entre eles, SOLÉ, Isabel, “De la lectura al aprendizaje” in LOMAS, Carlos, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2005, pp. 107-122, p. 111.

os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional”<sup>136</sup>. Para este efeito, seleccionamos alguns *cartoons* e imagens que deverão nortear uma discussão acerca dos meios de comunicação social e do seu papel na sociedade. Poderíamos partir de um cartoon de Kusobukin, autor que foi premiado no festival com o tema “De XX para XXI: a mudança de Século/ Milénio”.<sup>137</sup>



**Ilustração 3 – Jurij Kosobukin (Ucrânia) “Coluna de jornal a ser carregada em arma”**

O *cartoon* em apreço é passível de ser abordado sob diversos pontos de vista. Neste contexto, podemos abordar questões como: a violação da privacidade, a credibilidade e uso das informações, o poder político e ideológico, a liberdade de expressão, os critérios de selecção da informação (interesses económicos, políticos, lucrativos), entre outras. Com efeito, o *cartoon* assume centralidade num diálogo dinâmico, que promove o raciocínio crítico e, simultaneamente, estimula a capacidade argumentativa dos sujeitos.

Posteriormente a esta discussão, e de modo a promover a leitura da imagem em articulação com a palavra, poderemos apresentar alguns excertos do filme *A Jangada de Pedra*, baseado no romance homónimo de Saramago, adaptado à tela pelo realizador francês George Sluizer (2002). Propõe-se, portanto, que analisem criticamente o papel dos *media* na história. Neste sentido, podem surgir vários cenários de análise, entre os quais destacamos os que nos parecem mais evidentes: os *media* são o meio de união inicial entre

---

<sup>136</sup> GOMES, Maria do Carmo, *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit., p.75.

<sup>137</sup> KOSOBUKIN, Jurij, “Coluna de jornal a ser carregada em arma”, Cartoon de 1996 in *Porto Cartoon II - De XX para XXI: a mudança do Século/Milénio*. Porto: Museu da Imprensa, 1999.

as personagens; fornecem uma grande quantidade de informação sem uma selecção criteriosa; são meio de comunicação entre políticos e cidadãos; promovem a violação da privacidade das personagens principais; caracterizam-se pelo uso de títulos e fotos chocantes dos jornais sensacionalistas; perpetuam a falsidade e exageram algumas informações; recorrem a fontes pouco credíveis; exploram exaustivamente um assunto.

Estes cenários de análise levam-nos a determinadas conclusões, de que destacamos as que nos parecem mais evidentes: a imparcialidade dos meios de comunicação social nem sempre se verifica; os interesses económicos sobrepõem-se muitas vezes à integridade dos cidadãos e à qualidade das notícias.

Depois de partilhadas e discutidas essas e outras possíveis conclusões, propõe-se um momento de **escrita** em articulação com os conteúdos abordados. Neste contexto, propõe-se a elaboração de uma dissertação a partir de uma frase retirada do livro *A Jangada de Pedra*: “As notícias são palavras, nunca se chega bem a saber se as palavras são notícias”. A fim de que os/as formandos/as interiorizem com maior clareza o conceito e a estrutura compositiva deste género, poderíamos valer-nos da seguinte citação:

Uma dissertação é uma composição textual que consiste na discussão de uma problemática. Com esse intuito, é necessário recolher e seleccionar informações, posicionar-se criticamente em relação às mesmas, articulando-as num plano estrutural prévio à sua elaboração. Deve estar organizada em introdução (apresentação da problemática), desenvolvimento (discussão desse tema) e conclusão (resumo dos argumentos que considera válidos)<sup>138</sup>.

Mais uma vez, ao apresentarmos modelos de escrita como a dissertação, estamos a favorecer a apropriação de técnicas por parte dos sujeitos, que colocam em acção os seus conhecimentos para produzir um texto coerente com um propósito específico. Consideramos, igualmente, importante aliar o texto literário a outras expressões artísticas, como o cartoonismo e o cinema, pois revelam claramente o poder da imagem, tão evidente na sociedade informacional contemporânea, razão pela qual consideramos importante conceder aos/às adultos/as instrumentos para a leitura de imagens.

Demonstrámos, através da apresentação de algumas propostas de leitura, como se podem activar no leitor processos de interpretação e produção de textos, privilegiando a centralidade dos sujeitos e dos conhecimentos que detêm. Por esta via, os sujeitos, a nosso ver, ficam mais apetrechados intelectualmente e discursivamente para dialogar com os

---

<sup>138</sup> LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 136.

textos, desenvolvendo progressivamente a sua capacidade inferencial, comparativa, analítica e reflexiva.

Ao mesmo tempo, através da leitura do texto literário e da identificação ou estranhamento<sup>139</sup> com ideias, personagens, acções, espaços e lugares, os sujeitos vão aprofundando as suas capacidades metacognitivas (que permitem compreender, planificar, executar e corrigir uma tarefa), tornando-se leitores competentes e fazendo com que os exercícios de leitura excedam a sala de formação e sejam transportados para a vida quotidiana, para a resolução de problemas e para a leitura dos enredos políticos, económicos, artísticos, profissionais, institucionais, familiares e culturais que enformam a vida de todos. Promovemos, desta forma, a liberdade de pensamento e de acção, porque saber ler e saber expressar-se confere a possibilidade de compreender o mundo e de o alterar.

Acresce a este argumento o facto de a leitura do texto literário privilegiar um contacto único com as estruturas da língua portuguesa, contextualizada sociolinguisticamente e não estagnada nem desenquadrada do contexto comunicativo. Ao mesmo tempo que se promove o conhecimento da língua materna, estimulam-se as competências metatextuais, que levam à apropriação das regras de coesão e coerência e, além disso, incentiva-se o pensamento crítico face a questões relativas à experiência da cidadania. Por conseguinte, as propostas didácticas que apresentámos evidenciam a dimensão cultural e não se cingem apenas a uma dimensão funcional, que predomina nos documentos oficiais que norteiam os processos de educação de adultos, porquanto acreditamos que é essencial formar adultos/as na globalidade do seu ser. Neste sentido, é nossa convicção que os Referenciais de Competências-Chave concebem as dimensões cultura, língua e comunicação sob um ponto de vista nomeadamente funcional, relegando para segundo lugar os aspectos que têm que ver com memória cultural do país. Na verdade, consideramos que o texto literário é um repositório único de conhecimentos culturais, linguísticos, históricos e ideológicos que constituem a memória de uma nação, saberes que são claramente desvalorizados pelos documentos oficiais que regulam os processos em análise.

Concluimos, pois, que o texto literário detém a qualidade de congregar praticamente num mesmo texto reflexivo (texto de opinião, comentário, dissertação, entre

---

<sup>139</sup> O conceito de “estranhamento” é definido por REIS, Carlos, *O Conhecimento da Literatura*. Coimbra: Almedina, 2ª ed., 1997, p. 155, que esclarece: “Segundo Chklovsky, o fenómeno do estranhamento consiste na criação de efeitos destinados a suscitar, no leitor, uma estranheza que contraria a rotina”.

outros) todos os núcleos temáticos apresentados nos Referenciais de Competências-Chave, possibilitando a articulação de temas de todas as áreas de Competências-Chave, seja no âmbito da ciência, da tecnologia, da matemática, da cidadania, seja da cultura, língua e comunicação. Esta virtualidade reflectir-se-á na coesão que pode facultar a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, na medida em que a narração da história de vida se torna mais organizada, estruturada pelas aprendizagens significativas dos sujeitos e deixando de ser estruturada pela sequência temática patente nos referenciais.

## Conclusão

*(...) que maçada, agora que está começado vai ser preciso acabá-lo, é como uma fatalidade, E as pessoas nem sonham que quem acaba uma coisa nunca é aquele que a começou, mesmo que ambos tenham um nome igual, que isso só é que se mantém constante, nada mais.*

**José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis***

A presente dissertação, que podemos circunscrever na área do ensino da literatura portuguesa, em suas articulações com práticas de educação e formação de adultos/as, nas quais o texto literário marca presença, surgiu de uma reflexão que proveio da necessidade concreta, enquanto formadora de cursos EFA e do Processo RVCC, de recorrer à leitura do texto literário para proceder ao reconhecimento de competências e para promover o desenvolvimento das mesmas. Esta foi uma motivação de carácter profissional mas também académico, dadas as opções que tínhamos no âmbito do curso Literatura Portuguesa-Investigação e Ensino. Acresce a esta motivação a convicção de que deve haver um investimento em estudos consignados à educação de adultos/as, nomeadamente na área da Didáctica, por se tratar de um campo de investigação relativamente novo em Portugal e que se torna relevante pela grande difusão dos cursos EFA e do Processo RVCC a nível nacional. Valorizamos, deste modo, a aprendizagem ao longo da vida, pois, como observa Saramago, um autor que podemos considerar autodidacta já que breve foi o seu percurso no ensino formal, “as pessoas nem sonham que quem acaba uma coisa nunca é aquele que a começou”. Por outras palavras, verificamos que o indivíduo se transforma ao longo dos tempos e, como tal, os seus saberes vão-se aprofundando à medida que é estimulado por várias necessidades de aprendizagem, a nível pessoal, profissional ou social, razão pela qual consideramos igualmente válidos os saberes que derivam de aprendizagens formais, assim como os que decorrem de aprendizagens não formais ou informais.

Circunscrevemos o nosso objecto de estudo ao desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e culturais, abrangidas pelas áreas de “Linguagem e Comunicação” (Nível Básico) e “Cultura, Língua e Comunicação” (Nível Secundário). Procurámos igualmente dilucidar que contributos a leitura do texto literário encerra para o desenvolvimento de competências nas áreas temáticas de Cidadania, Sociedade, Tecnologia e Ciência, entre outras.

No primeiro capítulo, e de forma a compreender os passos mais relevantes na implementação de programas que valorizaram a aprendizagem ao longo da vida, a nível internacional e nacional, procedeu-se à análise de documentos oficiais, relativos a conferências, que revelam as primeiras preocupações com a preparação dos sujeitos adultos para o mundo laboral, no sentido de estimular a competitividade do mercado, que evoluiu progressivamente para uma preocupação em valorizar o indivíduo na globalidade das suas necessidades formativas, que passam pela cidadania, pela cultura, pela auto-estima e pela satisfação pessoal e profissional, presente em documentos como o “Livro Branco da Educação e Formação – rumo à sociedade cognitiva”, publicado em 1995 pela Comissão Europeia.

No mesmo capítulo, e no que respeita a Portugal, analisámos alguns documentos indicadores das políticas ainda do Estado Novo relativas à educação de adultos, de que concluímos a preocupação com a alfabetização, e onde se manifesta a preocupação pelo ensino da leitura, não só como descodificação de grafemas mas também como modo de interpretar criticamente um texto.

A partir da adesão à Comunidade Económica Europeia, posterior União Europeia, verificámos que Portugal acaba por aderir ao esforço europeu de qualificação dos seus cidadãos, até porque os projectos implementados no âmbito do ensino de adultos foram estimulados por programas financiados por organismos europeus. Por fim, examinámos os documentos legislativos que subjazem à implementação do processo RVC e dos cursos EFA no país, procurando, em alguns momentos, destacar a importância do texto literário em práticas de formação.

No segundo capítulo, foi nosso intuito proceder à análise das metodologias e dos dispositivos oficiais que fundamentam a aferição de competências nos processos de RVCC e Cursos EFA, nomeadamente os Referências de Competências-Chave. Examinámos as características da metodologia de Balanço de Competências que consiste, como vimos anteriormente, na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, pelo que concluímos que se trata de um instrumento eficaz na aferição de saberes, se construído de forma coesa e coerente, de modo a que a história de vida possa enquadrar e confirmar as competências adquiridas.

No que diz respeito às áreas que elegemos de interesse para o nosso estudo, “Linguagem e Comunicação” (Nível Básico) e “Cultura, Língua e Comunicação” (Nível Secundário), concluímos que o texto literário aufere de uma expressão considerável no referencial de LC, embora em CLC se encontre menos visível, facto que, pensamos derivar

da subordinação à área de Sociedade, Tecnologia e Ciência, com a qual partilha os núcleos temáticos, o que denuncia uma concepção declaradamente utilitário dos saberes valorizados no referencial em detrimento dos saberes culturais, artísticos e linguísticos.

No terceiro capítulo, analisámos o inquérito dirigido aos/às formadores/as de CLC e LC, a partir do qual deduzimos que os/as adultos/as que frequentam o processo RVCC e os cursos EFA evidenciam dificuldades na expressão e produção oral e escrita. Segundo esses profissionais, o recurso ao texto literário constitui uma prática efectiva, assumindo uma função dinamizadora no reconhecimento de competências e no seu desenvolvimento.

No quarto capítulo, procurámos, em primeiro lugar, explorar a produtividade da leitura do texto literário na etapa de reconhecimento de competências. Neste âmbito, observámos que a prática de leitura facilita o relato das experiências e aprendizagens significativas e facultava instrumentos que facilitam a estruturação lógica do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, na medida em que os sujeitos aprendem a construir um discurso no qual relacionam vários núcleos temáticos com a própria história de vida.

Em segundo lugar, e no que se refere ao desenvolvimento de competências, explicitámos as virtualidades da leitura do texto literário no âmbito da abordagem dos núcleos temáticos estabelecidos pelos referenciais, através da explicitação de práticas e exercícios de leitura e escrita. Neste âmbito, concluímos que o recurso ao texto literário é de grande importância, na medida em que proporciona o desenvolvimento da competência cultural, uma vez que promove interações com a sociedade, a ciência, a arte, os costumes, a textura ideológica, ética e espiritual de uma comunidade. Chegámos, também, à conclusão que ao estabelecer-se um diálogo dinâmico entre leitor e texto, que pode ser pacífico ou problematizante, se está a fomentar o pensamento reflexivo. Deduzimos, igualmente, que o processo de leitura activa os conhecimentos metacognitivos, que leva o/a adulto/a a reconhecer o que sabe e o que não sabe ou, por outras palavras, que permite o auto-conhecimento.

No que diz respeito aos aspectos positivos no âmbito da elaboração deste estudo, cabe relevar o facto de trabalhar na área da educação e formação de adultos/as há algum tempo, o que proporcionou um conhecimento não só dos documentos oficiais que norteiam os processos promovidos pelo Programa Novas Oportunidades, mas também possibilitou uma noção concreta das práticas pedagógicas operacionalizadas nos Processos de RVCC e cursos EFA. O conhecimento das práticas permitiu ultrapassar uma dificuldade sentida, que se prende com a escassez de estudos dedicados especificamente ao uso da literatura na educação de adulto/as, sobretudo no que se refere aos processos de RVCC, mas também a

cursos EFA. Este facto exigiu uma reflexão mais aprofundada no que se refere à transposição das metodologias na área do ensino da língua e da literatura, no âmbito da educação formal, aplicadas à educação de adultos/as.

Em contrapartida, e no que se refere ainda às dificuldades encontradas, cumpre salientar o difícil contacto com os Centros Novas Oportunidades do distrito de Coimbra, com o intuito de os/as formadores/as de CLC e LC responderem ao inquérito, pelo que obtivemos resposta de apenas uma parte desses centros.

No termo deste estudo, temos consciência de que ainda haveria muito para aprofundar e melhorar. Por exemplo, poder-se-iam ter detalhado aspectos como o desenvolvimento de conhecimentos gramaticais na educação de adultos/as. No entanto, esta dissertação baseou-se sobretudo nos Referenciais de Competências-Chave, procurando adequar as suas análises e propostas metodológicas a estes documentos e, uma vez que nestes dispositivos a gramática surge pouco representada, optámos por não aprofundar este ponto. Seria igualmente aliciente reflectir mais atentamente sobre o contributo da leitura do texto literário para o desenvolvimento das capacidades (meta)cognitivas dos sujeitos adultos, porém uma análise mais desenvolvida a esse respeito exigiria um estudo concreto, por exemplo, um estudo de caso, que excedia os objectivos desta dissertação.

Devemos sublinhar que esta dissertação constituiu um desafio interessante, pelo facto de dialogar com áreas de estudos relativamente recentes no nosso país. Por conseguinte, o nosso estudo contemplou a pesquisa de metodologias didáctico-pedagógicas operacionalizadas pelos/as formadores/as que se encontram no campo das práticas, a reflexão sobre o contributo de estudos na área das ciências da educação orientados para a educação de adultos/as e a dilucidação de processos cognitivos que subjazem à aprendizagem de sujeitos adultos.

No cômputo final, como formadora e professora, cumpre-me desejar que continue a haver um investimento em acções de formação que valorizem a aprendizagem ao longo da vida, isto é, a educação de adultos/as, no sentido de apoiar as entidades que têm desempenhado um trabalho social, formativo e com uma incisiva intervenção local, e que detêm um conjunto de conhecimentos no campo das práticas que não deveria ser dispensado. Não se poderia concluir sem salientar a importância que atribuímos à formação de professores vocacionada para o ensino de adultos/as, que é sistematicamente esquecida na componente pedagógica dos cursos superiores via ensino, nomeadamente na componente disciplinar didáctico-pedagógica e nos estágios profissionais. Este aspecto torna-se ainda mais relevante neste momento, uma vez que um estudo recente (dados de

2009 do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) apurou que, em 2009, 33% dos sujeitos inscritos no Nível Secundário são adultos, o que reforça a necessidade de haver profissionais especializados nesta área.

No final desta dissertação, gostaria ainda de salientar que a literatura continua a ter um lugar relevante nas práticas culturais da sociedade actual. De facto, defendemos que o contexto de educação de adultos/as, pela fertilidade e diversidade experiencial que os sujeitos aportam, é um espaço privilegiado para se gerar uma reflexão séria e aprofundada acerca do indivíduo e do seu papel na sociedade, e que essa reflexão em muito pode ser enriquecida quando estimulada pelo banco memorial que constitui o texto literário. É evidente que esta posição tende a motivar por parte dos mais cépticos a perpétua questão: “para que serve a literatura?”. A estes não sabemos responder se a literatura está em perigo, como questionara Todorov; mas podemos afirmar, segundo o que demonstra esta dissertação, que a sua utilidade é inquestionável. E deixamos, ainda, em resposta as palavras desse autor:

Si je me demande aujourd’hui pourquoi j’aime la littérature, la réponse qui me vient spontanément à l’esprit est : parce qu’elle m’aide à vivre. Je ne lui demande plus tant, comme dans l’adolescence, de m’épargner les blessures que je pourrais subir lors des rencontres avec des personnes réelles, plutôt que d’évincer les expériences vécues, elle me fait découvrir des mondes qui se placent en continuité avec elles et me permet de mieux les comprendre. Je ne crois pas être le seul à la voir ainsi. Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne mais non radicalement différent, la littérature élargit notre univers nous incite à imaginer d’autres manières de le concevoir et de l’organiser. Nous sommes tous faits à partir de ce que nous donnent les autres êtres humains : nos parents d’abord, ceux qui nous entourent ensuite ; la littérature ouvre à l’infini cette possibilité d’interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d’être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux accomplir sa vocation d’être humain.<sup>140</sup>

---

<sup>140</sup> TODOROV, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris: Flammarion, 2007, pp. 15-16.

## Anexo

### Inquérito

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Este inquérito situa-se no âmbito de uma investigação, desenvolvida no contexto do Mestrado em Literatura Portuguesa (Ensino e Investigação) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com o título *A leitura do texto literário e o desenvolvimento de competências, na educação e formação de adulto (EFA e RVCC)*, por Sónia Deus Ferreira sob a orientação da Doutora Cristina Mello.

**Público-alvo:** formadores das áreas de “Linguagem e Comunicação” – LC - (de nível B1, B2 e B3), e “Cultura, Língua e Comunicação” - CLC - (nível secundário) dos Centros Novas Oportunidades do Distrito de Coimbra.

**Objectivos gerais do presente inquérito:**

- a) Obter uma visão abrangente das práticas didáctico-pedagógicas desenvolvidas no contexto do Processo RVCC e cursos EFA, num universo seleccionado, o do Distrito de Coimbra;
- b) Conhecer a formação académica dos profissionais que orientam os processos formativos e de RVCC;
- c) Identificar as principais dificuldades dos adultos, a nível das competências de leitura e escrita, que integram o processo RVCC e cursos EFA na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens;
- d) Identificar estratégias e metodologias usadas no desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas, textuais e culturais dos adultos em LC e CLC;
- e) Aferir o contributo da leitura do texto literário para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, textuais e culturais.

## Parte I

### 1. Assinale com X em que tipo de instituição se insere o Centro Novas Oportunidades onde trabalha:

1.1. Escolas públicas	
1.2. Escolas de hotelaria	
1.3. Institutos de Formação Profissional	
1.4. Associações	
1.5. Outro	

### 2. Assinale com X a sua localização:

2.1. Centro de cidade	
2.2. Periferia de cidade	
2.3. Pólo rural	
2.4. Pólo empresarial	
2.5. Outro	

### 3. Apresentam-se as áreas de formação e os níveis, assinale com X o(s) contexto(s) em que é formador(a):

RVCC	
3.1.1. B1 (4º ano)	
3.1.2. B2 (6º ano)	

3.1.3. B3 (9º ano)	
3.1.4. Nível secundário	
EFA	
3.1.5. B1 (4º ano)	
3.1.6. B2 (6º ano)	
3.1.7. B3 (9º ano)	
3.1.8. Nível secundário	

**4. Assinale com X as suas habilitações académicas e especifique a área:**

Habilitação		Especifique
4.1. Licenciatura		
4.2. Pós-graduação		
4.3. Especialização		
4.4. Mestrado		
4.5. Doutoramento		
4.6. Outro		

**5. Assinale com X há quanto tempo é Formador(a) de *Linguagem e Comunicação* ou *Cultura, Língua e Comunicação*:**

5.1. Menos de 1 ano	
5.2. Mais de 1 ano	
5.3. Mais de 2 anos	
5.4. Mais de 3 anos	
5.5. Outro _____	

**6. Assinale com X a(s) razão(ões) que o(a) motivaram a ser formador(a) de LC ou CLC:**

1.2. Tenho uma especialização na área de formação de adultos	
1.3. Tenho interesse pela área de educação não formal de adultos	
1.4. Posso trabalhar na área em que me licenciiei	
1.5. Posso trabalhar temporariamente até encontrar emprego no ensino formal de crianças e jovens	
1.6. Posso trabalhar temporariamente até encontrar o emprego que realmente pretendo	
1.7. É um trabalho bem remunerado	
1.8. Gosto de trabalhar em equipa	
1.9. Outras	

**Observações**

--

## Parte II

**1. Assinale com X as dificuldades de expressão oral e escrita que diagnostica nos adultos face ao grau de frequência:**

	Nunca	Pouco frequente	Frequentemente	Muito frequente
1.1. Têm correcção ortográfica				
1.2. Têm correcção na pontuação				
1.3. Sabem delimitar um parágrafo				
1.4. Respeitam a coesão gramatical do texto (relações sintácticas)				
1.5. Respeitam a coerência do texto (relação lógica do seu conteúdo)				
1.6. Adequam o discurso ao tipo de texto (comentário, texto auto-biográfico, reflexão crítica, texto argumentativo, resumo, descrição técnica, etc..)				
1.7. Aplicam um vocabulário diversificado				
1.8. Sabem estruturar logicamente um texto				
1.9. Sabem articular citação e comentário pessoal				
1.10. Revelam espírito crítico				
1.11. Adequam o discurso à situação comunicativa e ao interlocutor				
1.12. Distinguem registo oral de registo escrito				
1.13. Conseguem adaptar o discurso ao longo da conversação, consoante as reacções/respostas do interlocutor.				
1.14. Conseguem produzir textos com a finalidade de informar				
1.15. Conseguem planear pequenas intervenções, de				

acordo com um tema e uma intencionalidade				
1.16. Têm facilidade em produzir textos criativos				
1.17. Outras				

**2. Assinale com X as dificuldades de leitura/interpretação textual que diagnostica nos adultos quanto ao grau de frequência:**

	Nunca	Pouco frequente	Frequentemente	Muito frequente
2.1. Conseguem dividir um texto em partes lógicas				
2.2. Compreendem a ideia principal de um texto				
2.3. Apreendem ideias explícitas				
2.4. Deduzem ideias implícitas				
2.5. Têm conhecimentos lexicais abrangentes				
2.6. Têm conhecimentos culturais abrangentes				
2.7. Têm conhecimentos estéticos abrangentes (Literatura, pintura, música, cinema, teatro, etc.)				
2.8. Têm conhecimentos acerca de diferentes períodos literários				
2.9. Distinguem as tipologias dos textos e sua funcionalidade				
2.10. Conseguem extrair informações relevantes de vários textos				
2.11. Distinguem os registos de língua (Gíria, calão, formal, etc..)				
2.12. Conseguem identificar a intenção comunicativa de um texto (por exemplo, um discurso político ou texto publicitário)				
2.13. Distinguem diferentes tipos de texto (literário/não literário, argumentativo, descritivo...)				
2.14. Identificam as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista				

a uma confirmação ou compreensão adequada				
2.15. Têm facilidade em interpretar textos literários				
2.16. Têm facilidade em interpretar textos artísticos – filmes, pinturas, músicas, etc..				
2.17. Outras				

**3. Assinale com X 4 razões que, na sua opinião, justificam as dificuldades dos adultos face às competências de leitura e escrita:**

3.1. Por terem abandonado o ensino formal ( a escola) há muito tempo	
3.2. O ensino formal não desenvolveu suficientemente as competências de leitura e escrita	
3.3. As suas rotinas profissionais não exigem a leitura e escrita de textos	
3.4. Não têm hábitos de leitura e escrita no seu contexto privado	
3.5. Não reconhecem a importância destas competências para a formação de um cidadão esclarecido	
3.6. O seu contexto sociocultural e económico não favoreceu a aquisição dessas competências	
3.7. O seu contexto familiar não favoreceu a aquisição dessas competências	
3.8. Não reconhecem a utilidade das competências de leitura e escrita para a sua vida	
3.9. Não têm consciência das dificuldades de leitura e escrita	
3.10. Não tiveram a iniciativa de procurar formação para desenvolver essas competências	
3.11. outras	

**4. Classifique de 1 a 4 (1= raramente, 2= pouco frequente, 3= frequentemente, 4= muito frequente) as metodologias de leitura/análise textual que aplica de modo a desenvolver as competências dos adultos:**

	1	2	3	4
4.1. Perguntas de escolha múltipla				
4.2. Esquematização da leitura				
4.3. Leitura integral de textos				
4.4. Leitura segmental de texto				
4.5. Diálogo vertical de modo a promover processos lógico-inferenciais				

4.6. Leitura de excertos e questionário de inferência				
4.7. Divisão do texto em partes lógicas				
4.8. Identificação de palavras-chave				
4.9. Levantamento de uma hipótese e pedido de identificação de indícios				
4.10. Debate dos temas levantados no texto				
4.11. Outras				

**5. Classifique de 1 a 4 (1= raramente, 2= pouco frequente, 3= frequentemente, 4= muito frequente) as metodologias de produção oral/escrita que aplica de modo a desenvolver as competências dos adultos:**

5.1. Resumo do texto	1	2	3	4
5.2. Comentário crítico sobre o texto orientado por tópicos				
5.3. Resposta a perguntas orientadas sobre o texto				
5.4. Reescrita criativa do texto				
5.5. Dissertação sobre um tema dado				
5.6. Elaboração de um texto, obedecendo a um dado modelo				
5.7. Análise de uma obra de arte – pintura, filme, música, etc..				
5.8. Comparação entre um texto literário e um não literário				
5.9. Redacção de um texto a partir de pesquisas na internet				
5.10. Construção de um texto argumentativo a partir de entrevistas, notícias ou debates				
5.11. Outras - especifique				

**6. Apresentam-se estratégias de desenvolvimento de competências textuais e interpretativas:**

- Assinale se as põe ou não em prática;
- Classifique a importância que lhes atribui de 1 a 4 (1= não é importante, 2= pouco importante, 3= importante, 4= muito importante)

	Ponho em prática	Não ponho em prática	1	2	3	4
6.1. Adequação dos textos aos conhecimentos dos adultos						
6.2. Análise/produção de textos gradualmente mais difíceis						
6.3. Realização de actividades de esclarecimento de conceitos específicos ( <i>resumo, descrição, dissertação, comentário, reflexão</i> )						

...)						
6.4. Articulação entre análise do conteúdo do texto e exploração de conteúdos gramaticais						
6.5. Explicação de conteúdos gramaticais e realização de exercícios						
6.6. Realização de trabalhos em grupo – debates, mesas-redondas, brainstorming, etc..						
6.7. Interpretação de diferentes tipos de texto – pictóricos, fílmicos, musicais, teatrais, spots publicitários, cartoons...						
6.8. Exploração de textos literários de diferentes autores e períodos históricos						
6.9. Análise de textos de diferentes géneros literários						
6.10. Exploração de textos transaccionais (reclamação, declaração, requerimento...)						
6.11. Outras						

Observações
-------------

### Parte III

#### 1. Recorre à análise de textos literários para desenvolver competências nos adultos?

Sim	
Não	

##### 1.1. Se respondeu “sim” à pergunta anterior:

- Classifique de 1 a 4 (1= raramente, 2= pouco frequente, 3= frequentemente, 4= muito frequente) a assiduidade com que analisa os seguintes modos/géneros literários (leitura integral ou parcial);
- Dê exemplos específicos.

Modos/gêneros	Assiduidade				Dê Exemplos	
	1	2	3	4	Autores	Livro/texto
1.1.1. Romances						
1.1.2. Contos de autor						
1.1.3. Contos tradicionais						
1.1.4. Poemas						
1.1.5. Textos auto-biográficos						
1.1.6. Novelas						
1.1.7. Crônicas						
1.1.8. Ensaaios						
1.1.9. Textos dramáticos						

**2. Considera que há vantagens em recorrer à análise do texto literário para o desenvolvimento de competências em ensino de adultos?**

Sim	
Não	

**2.1. Se respondeu “sim” à pergunta anterior, assinale com X 5 vantagens didático-pedagógicas que considere mais relevantes face à análise do texto literário:**

2.1.1. Permite mobilizar a subjectividade	
2.1.2. Permite aprofundar conhecimentos Estético-literários e culturais e histórico-ideológicos	
2.1.3. Permite apreender processos de escrita – narração, descrição, diálogo	
2.1.4. Permite depreender as características de diversos tipos de texto – retóricos-argumentativos, instrucionais, reflexivos, expositivos, auto-biográficos, etc.	
2.1.5. Permite desenvolver mecanismos lógico-inferenciais, decorrentes da ambiguidade semântica	
2.1.6. Permite consolidar as estruturas da língua em contextos linguísticos variados	
2.1.7. Permite reconhecer diferentes registos de língua (calão, formal, familiar, gíria...)	
2.1.8. Permite reconhecer diferenças dialectais	
2.1.9. Permite promover a reflexão crítica acerca de um tema específico	
2.1.10. Permite desenvolver competências estéticas e criativas	
2.1.11. Permite compreender diferentes recursos estilísticos (metáfora, eufemismo...)	
2.1.12. Outras	

--	--

**3. Tendo em conta as características do processo RVCC e dos cursos EFA, assinale alguns constrangimentos enquanto formador(a) de LC ou CLC e classifique quanto à relevância que lhes atribui de 1 a 3 (1= pouco relevante, 2=relevante, 3= muito relevante):**

	Não	Sim	1	2	3
3.1. Há poucas horas de formação disponíveis para desenvolver competências de leitura e escrita					
3.2. Os referenciais são inadequados face às reais necessidades formativas dos adultos					
3.3. Os adultos não entram no processo com hábitos de leitura e de escrita					
3.4. Há uma desvalorização das competências de leitura e escrita por parte da equipa técnico-pedagógica					
3.5. Há falta de condições materiais e técnicas					
3.6. Há falta de tempo para desenvolver as competências de leitura/escrita face ao imperativo de alcançar metas em termos de certificações					
3.7. Uma vez que os Referenciais focam sobretudo outras competências, não é possível dedicar muito tempo ao desenvolvimento da leitura/escrita					
3.8. Outras					

**4. Considera que nos Referenciais de Competências-Chave de LC e CLC as competências de leitura e escrita estão suficientemente representadas e valorizadas? Fundamente a sua resposta.**

5. Considerando a sua experiência enquanto formado(a) de LC e/ou CLC e as competências e dificuldades diagnosticadas nos adultos, dê a sua opinião crítica quanto ao processo RVCC e/ou cursos EFA (nº de horas de formação, estrutura do processo, adequação do processo face às necessidades formativas dos adultos, etc..)

6. Considerando a sua experiência enquanto formado(a) de LC e/ou CLC, sugira algumas formas possíveis de estruturação do *portefólio reflexivo de aprendizagens* de um adulto no contexto do processo RVCC.

7. Considerando a sua experiência enquanto formado(a) de LC e/ou CLC, aponte 3 virtualidades da leitura do texto literário na construção do *portefólio reflexivo de aprendizagens*.

**Identificação opcional**

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino  Masculino

CNO onde trabalha: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

## Referências bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel, *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel, *Maneirismo e Barroco na Poesia Lírica Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudo Românicos, 1971.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de, “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português” in *Diacrítica* pp. 13-14. Braga: Universidade do Minho, 1999.
- AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel, *As Humanidades e a Cultura Pós-Moderna*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, 2006.
- ALMEIDA, João Ferreira, Coord; ROSA, Alexandre; PEDROSO, Paulo; QUEDAS, Maria João; SILVA, J. A. Vieira da & CAPUCHA, Luís, *Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos*. Lisboa: CIDEC/CIES, 1995.
- ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima, *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA (2ª edição), 2002.
- ANDER-EGG, E., *Métodos del Trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 1997.
- BENAVENTE, Ana et al. (orgs.). *Estudo nacional de literacia. Relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1995.
- BENÍTEZ, Gema Sánchez, “La comunicación no verbal” in *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE*. Instituto Cervantes, suplementos marco ELE. ISSN 1885-2211 / núm. 8, 2009, pp.1885-2211.
- BRONCKART, J.P., et alii, *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- CAMEIRA, Teresa, “Da Motivação dos Professores – Uma revisão de Literatura” - Trabalho apresentado no âmbito de especialização em Administração Escolar no ISET (Porto), consultado em <http://www.asa.pt/CE/PDF/motivacao.pdf> a 13 de Agosto de 2010.
- CANÁRIO, R., *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.

- CANELAS, Ana Maria (coord.) *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, IP (1ª edição), Outubro de 2007.
- CANELAS, Ana Maria (Coord.), *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário – Orientações para a acção*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (1ª edição) Agosto de 2007.
- CARVALHO, José António Brandão, “O Ensino da escrita” in SEQUEIRA, Fátima; CARVALHO, José António Brandão; GOMES, Álvaro, (org.) – *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001, pp. 73-92.
- CAVACO, Carmen, “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e novas actividades profissionais”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 2007, pp. 21-34.
- DAVE, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*. Unesco institute of education. Oxford: Pergamon Press, 1976.
- DELORS, J. et al., *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996.
- DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company, 1916.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes, "Agora não posso. Estou a ler!" in *Revista Portuguesa de Educação*, nº3. Braga: Universidade do Minho, 1990.
- EUROPEAN COMMISSION, *European strategy and co-operation in education and training* in [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm)
- FAURE, Edgar, *Apprendre à être*. Paris: UNESCO, 1972.
- FERNANDES, Pedro Afonso (coord.), (Centro Interdisciplinar De Estudos Económicos), *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional, Março, 2004.
- FERREIRA DE ALMEIDA, J. e PINTO, J. Madureira, *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.
- FIELDHOUSE, R., “Aprendizagem ao Longo da Vida” in FEDERIGHI. P. e MELO, A. (Eds.) *Glossário de Educação de adultos na Europa*. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos, 1999.

- FONSECA, Fernanda Irene, “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” in REIS, Carlos (Pres. Comissão Executiva), *Didáctica da Língua e da Literatura* (Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura - ILLP/FLUC). Coimbra: Almedina, Outubro de 1998, pp.37-45.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIASSON, Jocelyne, *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA, 1993.
- GOMES, Maria do Carmo (coord. final), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário Guia de operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), Novembro, 2006.
- GOMES, Maria do Carmo (coord. final), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), Novembro, 2006.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HILL; Vala, J., “A análise de conteúdo” in SILVA, A. Santos e PINTO, J. Madureira (orgs.), *Metodologias das Ciências Sociais*, (10ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- HYMES, Dell H., *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Hatier, 1984.
- HYMES, Dell, *Foundations in Sociolinguistics, an Ethnographic approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1989.
- ILLERIS, K., “Lifelong learning as mass education”. UTS Research Centre Vocational Education and Training Working Knowledge: Productive learning at work. Conference proceedings, 2000, consultado a 15 de Maio de 2010 in <http://www.scribd.com/doc/7538225/Quintas-Helena-2008-Educacao-de-Adultos-vida-no-curriculo-e-curriculo-na-vida-Lisboa-ANQ>.
- ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture: théorie de l'effect esthétique*. Bruxelas: P. Mardaga, 1976.
- JOSSO, Marie-Christine, “L’expérience formatrice: un concept en construction”, in *La formation Expérientielle des adultes*. Paris: La documentation française, 1991.
- JOSSO, Marie-Christine “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida” in *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007, consultado a 12 de Junho de 2010, in <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>.

- KOSOBUKIN, Jurij, “Coluna de jornal a ser carregada em arma”, Cartoon de 1996 in *Porto Cartoon II - De XX para XXI: a mudança do Século/Milénio*. Porto: Museu da Imprensa, 1999.
- LAKATOS, E., e MARCONI, M., *Fundamentos de Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.
- LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, 2000.
- LE BOTERF, Guy, *Acteurs et problématiques de l'éducation Permanente*. Paris: UNESCO, 1985, in <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000648/064891fb.pdf>.
- LEITÃO, José Alberto (coord.) *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA (2ª edição), 2002.
- LIMA, M. Pires, *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*, Lisboa Editorial Presença, 1981; M. e Hill, A., *Investigação por questionário*. Lisboa: edições Sílabo, 2000.
- MARTINS, I. & VEIGA, M. L. - *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- MELO, A., e BENAVENTE, A., *Educação Popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MELO, Alberto e BENAVENTE, Ana, *Experiências de educação popular em Portugal 1974-1976* UNESCO trad. Ana Benavente. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MENDONÇA, Maria Amélia; CARNEIRO, Maria Ana, *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P., 1ª edição, Julho de 2009.
- MEZIROU, J., “Concepto y acción en la educación de adultos”, in CARRERAS J.S. e ESCARBAJAL de HARO, A. (coord.), *La educación de personas adultas: ¿una nueva profesión?* Valência: Nau llibres, 1998.
- NUÑEZ, Eloy Martos, *Metodos y Diseños de Investigacion en Didactica de la Literatura*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.
- OSORIO, Agustín Requejo, *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira, *Educação e Formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

- PLANE, S., *Ecrire au Collège, didactiques et pratiques d'écriture*. Paris: Editions Nathan, 1994.
- REIS, Carlos e ADRAGÃO, José Victor, *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 2005.
- SANTOS, B. S. *Um Discurso Sobre as Ciências* (6.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento, 1993.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima, "Psicolinguística e Leitura" in SEQUEIRA, Maria de Fátima et alii (orgs.), *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, 1989.
- SILVA, Augusto Santos & Rothes, AREAL, Luís *Educação de Adultos, A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998, pp. 17-103.
- SILVESTRE, Carlos Alberto S., *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- SOLÉ, Isabel, "De la lectura al aprendizaje" in LOMAS, Carlos, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2005, pp. 107-122.
- SOUSA, Maria de Lourdes, "Ler na Escola" in SEQUEIRA, Fátima et alii (orgs.), *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, 1989, pp. 45-75.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Organisation des Nations Unies pour l'éducation , la science et la culture *Recommendation on the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session Nairobi, 26 November 1976*, Recomendação de Nairobi, in [http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF).
- WAGNER, D. A. *Alfabetización: Construir el Futuro*. Paris: UNESCO, Oficina Internacional de Education, 1998.

## Outros documentos

- ANEFA, *Cursos de Educação e Formação de Adultos: Aprender com Autonomia*. Lisboa: ANEFA, 2002.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE OFICINAS DE PROJECTOS. *O Balanço de Competências nas Oficinas Projectos: Reflexões sobre um Percurso*. Paços de Brandão: ANOP, 2000.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Memorando sobre a aprendizagem ao Longo da Vida* (documento de trabalho dos serviços da Comissão). Bruxelas: Comissão Europeia, 2000.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, *Documentos Preparatórios III*. Lisboa: GEP/ME, Março, 1988.
- COMISSÃO EUROPEIA, *Common European Principles for the Identification and Validation of Non- Formal and Informal Learning*, Bruxelas: [http://europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html), 2004.
- COMISSÃO EUROPEIA, *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. 2004.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*, 2001 in Bruxelas: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/lll\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/lll_en.html)
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. 2005 Report*. Commission Staff Working Paper. Doc. SEC (2005) 419. Bruxelas, 2005.
- DECLARAÇÃO DE COPENHAGA: declaração dos Ministros Europeus da Educação e Formação Profissional e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional. Copenhaga, 2002, [www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html).
- DELORS, Jacques, *Educação, Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Ed. ASA, 1996.
- *Diário da República Portuguesa*, Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro.
- *Diário da República Portuguesa*, Despacho n.º 9 - 937/2007, de 29 de Maio.

- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL, *Competências, Validação e Certificação: Entrevistas Biográficas*. Lisboa: DGFV, 2002.
- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL, *Percursos em Torno das Áreas de Competências-Chave: Viagens pelo Trabalho e Sociedade*, B2A. Lisboa: ANEFA, 2002.
- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL, *Reconhecimento e Validação de Competências: Instrumentos de Mediação*. Lisboa: DGFV, 2004.
- Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, MINISTÉRIOS do TRABALHO e da SOLIDARIEDADE SOCIAL e da EDUCAÇÃO, p. 2899.
- Relatório final da 5ª Conferência Internacional organizada pela UNESCO em Hamburgo, consultado a 12 de Julho de 2010 in <http://www.unesco.org/education/uie/confitea/folletos/html>.