

A LEITURA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE O DIREITO E O DEVER¹

Maria de Lourdes da Trindade Dionísio²

Resumo: A Declaração Europeia dos Direitos à Literacia inclui a leitura por prazer como um dos direitos dos cidadãos, sustentando-se nas avaliações internacionais de leitura que usam a leitura por prazer e literária também como indicador de proficiência. Neste sentido, tomamos, neste texto, o currículo português de Cursos de Educação e Formação de Jovens, como lugar de indagação do lugar da leitura literária na educação de jovens que viram a sua vida escolar reorientada dadas as suas trajetórias escolares de insucesso. Apesar do espaço concedido à leitura recreativa e resposta do leitor à obra literária, esta modalidade de leitura ocorre num quadro de dever e formatação dificilmente consonante com a formação de leitores assíduos e autónomos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Leitura, Literatura.

The role of literary reading in the education and training of young and adults: between the right and the duty.

Abstract: The European Declaration of the Right to Literacy includes reading for pleasure as one of citizens' rights, based on international reading assessments that take reading for pleasure and literary reading as an indicator of proficiency. In this sense, we take in this text the Portuguese curriculum of Youth Education and Training Courses, as a place of inquiry of the place of literary reading in the education of young people who have seen their school life reoriented, given their academic trajectories of failure. Despite the space granted to recreational reading and reader response to literary work, this mode of reading occurs in a framework of duty and formatting that is hardly consonant with the formation of regular and autonomous readers.

Palavras-chave: Education of young and adults; reading; literature.

INTRODUÇÃO

O desafio que tem constituído, para a Comunidade Europeia, a questão das competências e práticas de leitura dos cidadãos levou, entre inúmeras outras

¹ Agradeço à Juliana Cunha a preciosa colaboração na recolha dos conteúdos nos programas dos vários Cursos de Formação e Educação de Jovens.

² Universidade do Minho. (mldionisio@ie.uminho.pt)

recentes medidas, à elaboração de uma Declaração Europeia dos Direitos à Literacia (VALTIN, 2016). Visando alertar os governos para o dever de assegurarem que seja proporcionado a todos, sem distinção de etnia, religião, género ou classe, “os recursos necessários e as oportunidades para um desenvolvimento adequado e sustentável das competências de literacia para compreender e usar eficazmente o escrito impresso e digital” (idem, s/p), esta declaração define 11 Direitos e apresenta as condições necessárias para os pôr em prática.

Entre essas condições, apesar de apenas uma vez ocorrer a palavra ‘literatura’ (no caso literatura infanto-juvenil), a explicitação no *Direito 7 - A leitura por prazer*, de como é importante dar acesso a livros para serem lidos com prazer, autorizará a inferência de que se está a falar também de leitura literária - na verdade, num recente e relevante estudo sobre o impacto da leitura por prazer ou leitura recreativa pode concluir-se que, na maior parte dos estudos analisados, a leitura por prazer era referida à leitura de literatura, tanto entre a população infanto-juvenil como adulta (BOP CONSULTING, 2015). No mesmo sentido, podemos ler a declaração sobre o direito à leitura do *National Council of Teachers of English* (NCTE, 2018).

Neste contexto de reconhecimento de que o acesso à leitura de literatura é um direito de todos, uma pergunta frequente tem sido a de como é que este direito está a ser concretizado nos currícula escolares, nomeadamente nos da oferta educativa para jovens e adultos que abandonaram a escola ou que estão em risco de a abandonar. Vejam-se, a este propósito, os estudos de Silva e Dionísio (2011), Ferreira (2010), Rodrigues (2014).

Subjacente a tal indagação, encontra-se o pressuposto de que a leitura literária em contexto escolar anda mais associada à educação regular dos jovens inseridos em práticas de escolarização no ‘tempo certo’ e não tanto à educação formal dos jovens e adultos dadas as suas finalidades, nomeadamente, a de qualificar profissionalmente para o ingresso no mercado de trabalho e, por isso, com uma orientação mais instrumental e utilitarista. Tal pressuposto legitima a questão que nos motiva e tratamos neste texto sobre o lugar da literatura na formação dos jovens que enveredaram por percursos escolares alternativos ao percurso regular.

Tem-se verificado, com efeito, que em contextos de Educação e Formação de Jovens e Adultos (EFJA), num grande número de casos, os objetos de leitura valorizados tendem a ser mais da esfera do quotidiano e no âmbito de usos “funcionais” dos textos. “Devido a este foco funcional”, afirmam

Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat e Dickhäuser (2012), “pouca atenção tem sido prestada às especificidades da compreensão de textos literários e aos processos cognitivos, motivacionais e emocionais dos processos que lhes estão subjacentes” (p. 2).

Apesar dessa orientação, mesmo no quadro dos atuais processos de mundialização e globalização da economia, um quadro em que o privilégio é dito ir para a eficácia, metas, produtos (YARIV-MASHAL e NÓVOA, 2003; PEREZ e PASSONE, 2007), a leitura literária tem vindo a constituir-se como objeto das várias avaliações internacionais do domínio da leitura entre jovens e adultos, encontrando também aí a Declaração Europeia dos Direitos à Literacia a sua argumentação e sustentação.

ARGUMENTOS PARA A LEITURA LITERÁRIA NA EFJA: AS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO EM LEITURA

Se a uma primeira vista, a literatura e a sua leitura podem parecer não constar entre as preocupações das avaliações internacionais – ideia que não é de todo desprezável, particularmente no quadro de objetivos em que estas avaliações se costumam situar: medir as capacidades e competências necessárias para participar na sociedade – uma análise dos construtos teóricos e textos usados para essa ‘medição’ tende, apesar de tudo, a mostrar-nos outro cenário.

a) A leitura literária no PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competencies

Herdeiro do IALS (*International Adult Literacy Survey*), o PIAAC, da responsabilidade da OCDE, é uma avaliação que teve lugar em 2011. Avalia “as capacidades e competências necessárias para participar na sociedade” (OECD, 2010a, p. 2) em 5000 sujeitos com mais de 16 anos, de 33 países, e tem como principal objetivo informar os governos sobre os resultados efetivos dos seus sistemas educativos. A sua definição de literacia – compreender, avaliar, usar e envolver-se com textos escritos em contextos variados para atingir objetivos, desenvolver conhecimento e potencial de participação – expande definições anteriores ao adotar uma visão de literacia orientada para o uso. Dada esta orientação, considera quatro tipos de interação com os textos, onde se destaca o envolver-se (tradução de *engage*) – ou seja, o grau de importância atribuída à

leitura e a medida do papel da leitura na vida de cada pessoa. Nesta característica, particularmente importante para o desenho de programas educativos no âmbito da leitura, articulam-se cinco aspetos integrados: a) Quantidade e variedade de leitura – quanto mais se lê e quanto mais diferentes tipos de leitura (propósitos, tipos de texto) se usa, maior é o envolvimento; b) Interesse em ler – quanto mais se procura ler como meio de obter informação e para prazer, mais tempo se está ocupado com a leitura; c) Controle – quanto mais se controla o que se lê e se é capaz de direcionar a própria leitura, maior o ‘engajamento’; d) Eficácia – quanto mais um indivíduo se sente capaz de ler bem, especialmente quanto mais confiança tem para ler com sucesso novos textos, mais está e fica envolvido com a leitura; e) Interação social – quanto mais alguém está interessado em compartilhar experiências de leitura e procurar outras pessoas para falar sobre isso, mais se está envolvido nessa prática (PIAAC LITERACY EXPERT GROUP, 2009, p. 20).

O dispositivo reconhece que as finalidades (e modalidades) de leitura variam conforme os domínios de vida em que as pessoas se movimentam e, assim, as tarefas de leitura propostas na avaliação simulam situações e operações distintas como, por exemplo, “avaliar e refletir sobre textos”, entre eles, os da esfera literária. Sendo, portanto, esperável que entre os textos usados na avaliação se encontrem folhetos com instruções de montagem de bicicletas ou rótulos de medicamentos, também se podem encontrar textos literários como o do livro *Kiseki no ringo*, de Takuji Ishikawa (OECD, 2010a).

b) O literário no PISA-Programme for International Student Assessment

Embasado num construto teórico semelhante ao do PIAAC, em que literacia de leitura é “compreender, usar, avaliar, refletir e envolver-se com textos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver conhecimento e potencial e participar na sociedade” (note-se a adição de *refletir*), o PISA tem vindo a dar à literatura do tempo escolar uma visibilidade nunca antes vista numa avaliação de literacia da OCDE. Com efeito, nesta avaliação, a literatura torna-se objeto específico de questões orientadoras da análise de dados, como por exemplo: “Os sistemas educativos que dão valor à interpretação de textos literários na escola têm mais alunos que leem por prazer?” Ou: “Os sistemas educativos que dão valor a disciplinas sobre o cânone têm mais alunos a ler por prazer?” (OECD, 2010b, p. 69-70). A resposta é significativamente afirmativa:

Em geral, os países e economias onde grande número de alunos relatava participar em cursos de literatura e em atividades escolares que tinham como objetivos a interpretação de textos literários são também aqueles onde um número maior de alunos relata ler por prazer. (Idem, p. 66)

Neste sentido, atribui-se a mesma fulcralidade ao “envolvimento com a leitura”, afirmando-se, no construto teórico da avaliação de 2015, que um objetivo da educação tem de ser, portanto, cultivar não apenas proficiência, mas também o “engagement” na leitura (OECD, 2017, p. 52). Nesta avaliação, o envolvimento implica, a par da motivação para ler, um conjunto de características afetivas e comportamentais que incluem desde o interesse e prazer em ler até ao sentido de controle sobre o que se lê. Pressupõe, também, a dimensão social da leitura bem como práticas de leitura diversas e frequentes.

Ao longo dos vários ciclos avaliativos deste Programa, os textos literários têm estado presentes num intervalo de 15% até 20% (DIONÍSIO, 2014) e sobre eles propõem-se, sobretudo, tarefas da ordem do “Refletir e avaliar”. Estas tarefas, no caso da reflexão e avaliação sobre a forma, exigem que os leitores considerem objetivamente e avaliem a qualidade e a adequação dos textos. Refletir sobre e avaliar, por exemplo, o sucesso de um autor em retratar alguma característica ou persuadir um leitor, depende não apenas de conhecimento substantivo sobre a estrutura e estilo dos textos, mas também da capacidade de detectar subtilezas na linguagem, por exemplo, entender quando a escolha de um adjetivo pode influenciar a interpretação.

O texto literário é, por isto, o texto ideal para desenvolver estas operações. Uma vez que contam em muito com o leitor, os seus conhecimentos e atitudes, a sua presença nestas avaliações alerta também para o uso do texto literário enquanto meio para perceber a motivação, o envolvimento e atitudes positivas para com a leitura que muitos estudos têm apontado como condições para a proficiência e o desenvolvimento cognitivo (VAN SCHOOTEN; DE GLOPPER, 2002).

MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



A educação e formação de jovens e adultos em Portugal assume vários formatos, alguns dos quais específicos do grupo etário a que se destina: jovens ou adultos. Distinguem-se, por exemplo, os Cursos de Educação e Formação (CEF) para jovens de idade igual ou superior a 15 anos e os Cursos de Educação e Formação de Adultos destinados a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos. Para os jovens com menos de 18 anos que não se encontrem a frequentar modalidades de educação ou formação e não estejam inseridos no mercado de trabalho, para além destes CEF, estão ainda ao dispor, Cursos Profissionais e Cursos de Aprendizagem, bem como Cursos de especialização tecnológica ou artística.

No caso dos jovens que, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a escola antes da conclusão dos 12 anos de escolaridade obrigatória, bem como os que após conclusão desses 12 anos, desejem obter uma qualificação profissional para o ingresso no mercado de trabalho, os CEF permitem a conclusão da escolaridade obrigatória, a progressão dos estudos ou formação e a obtenção de uma dupla certificação (escolar e profissional). Neste sentido, cada curso corresponde a uma etapa de educação/formação (desde o Tipo 1 ao Tipo 7) cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional que cada estudante possui. São cursos que têm como principais objetivos “...fomentar a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação” (PORTUGAL, 2010), e “promover o sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado” (PORTUGAL, 2004). Independentemente da tipologia, todos os CEF integram quatro componentes de formação: Sociocultural; Científica; Tecnológica; Prática.

Os Cursos de Aprendizagem têm como destinatários candidatos ao primeiro emprego, com idades compreendidas, preferencialmente, entre os 15 e os 25 anos ou com o 3.º ciclo do ensino básico (ou equivalente) ou habilitação superior ao 3.º ciclo do ensino básico (ou equivalente), mas sem conclusão do ensino secundário ou equivalente. As suas componentes de formação são muito semelhantes às dos CEF, incluindo também as componentes Sociocultural, Científica, Tecnológica e Prática em contexto de trabalho.

Por sua vez, os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, e caracterizam-se pela sua forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o perfil pessoal dos estudantes, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local. Também as componentes de formação Sociocultural, Científica e Técnica integram o plano de estudos desta modalidade.

Para além dessas componentes de formação, qualquer um dos três tipos de Curso apresenta na sua matriz curricular áreas de competência e domínios de formação.

É no âmbito da componente de “formação sociocultural” – que visa a aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade – que pretendemos encontrar a resposta à pergunta que nos colocámos inicialmente, sobre o lugar da leitura da literatura na formação dos jovens que viram o seu percurso escolar reorientado, dada a sua trajetória marcada pelo insucesso, em muitos casos desde o “2º ano e abandono escolar no 6º, 7º, 8º e 9º anos” (OURO, 2009, p. 24).

A LEITURA DA LITERATURA NOS CEF

O contacto com a literatura ocorre, oficialmente, nestes cursos, no domínio de formação “Língua Portuguesa/Português”, da Área de Competência “Línguas, cultura, e comunicação”. Segundo o programa deste domínio, a disciplina visa:

a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento progressivo de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna ... incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para

poder agir com e sobre os outros, interagindo. (COELHO, 2005a, p. 2)



Para atingir estes objetivos, a disciplina organiza-se em torno das seguintes competências nucleares: *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua*.

A leitura da literatura está prevista no âmbito de um ‘atelier’ de leitura no qual, para além da leitura de géneros textuais diversos, se espera também o estímulo à leitura literária por via de um conjunto de textos para leitura obrigatória de “autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum” (COELHO, 2005a, p. 3).

Mas não é apenas na competência de leitura que a literatura e a leitura literária ocorrem. Por exemplo, logo na *Compreensão e expressão oral* prevê-se a “Audição de fábulas, lendas, contos; Audição de narrativas e poesia em diversos suportes; Audição de contos de autor em vários suportes; Audição de poemas e de narrativas em diversos suportes; Audição de estrofes de ‘Os Lusíadas’ (para os cursos de Tipo 2 e 3); dramatização e narração de histórias; recriação de poesia; Narração de episódios de ‘Os Lusíadas’”. Do mesmo modo para a competência de *Escrita*, determina-se o reconto de fábulas, lendas e contos; fichas de registo de leitura.

Especificamente para a competência de *Leitura*, os dois grandes objetivos a serem atingidos gradualmente ao longo dos vários níveis dos Cursos são o desenvolvimento do “gosto pela leitura dos textos da literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua ...” e das “capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade” (COELHO, 2005a, p. 14).

Quanto aos conteúdos, designados declarativos por constituírem “o objecto de aprendizagem, no âmbito da transposição didáctica de saberes de referência” (idem, p. 4), definem-se em termos de tipos e géneros de textos, nomeadamente: textos poéticos - Camões e Cesário Verde; romances - Eça de Queirós; Textos argumentativos/expositivoargumentativos - Pe António Vieira; Textos de teatro, Almeida Garrett, Luís de Sttau Monteiro; Textos épico-líricos - Fernando Pessoa. Apenas para o nível 1 - correspondente à certificação para o

2º ciclo do ensino básico - não são especificados quaisquer obras ou autores de leitura obrigatória.



Como se pode concluir, desde já, o cânone escolar a partir dos Tipos 2 e 3 apresenta-se muito semelhante ao do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário regulares, aquele que terá também contribuído para o insucesso. Esta semelhança ao currículo “literário” do ensino regular atinge quase a igualdade tanto nos Cursos de Aprendizagem como também nos Cursos Profissionais, destinados, como atrás dito, aos jovens que pretendem uma certificação de nível Secundário. Na Unidade de Formação de Curta Duração - *A literatura no nosso tempo* - definem-se como conteúdos, por exemplo, o “Conceito de literatura”, o “Conceito de texto literário”; “A literatura portuguesa do século XX”; “A relação da literatura portuguesa do século XX com outras formas de expressão artística”; “Os autores e a sua produção literária” (INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP, 2017), entre eles, Agustina Bessa Luís, António Lobo Antunes, David Mourão Ferreira, José Cardoso Pires, José Saramago, Sophia de Mello Breyner Andersen, Vergílio Ferreira. Com tais conteúdos pretende-se atingir resultados de aprendizagem como: “Identificar características genéricas do texto literário; caracterizar genericamente os diferentes géneros literários, distinguir os vários géneros literários, reconhecer o conjunto de autores representativos do século XX” ou “Manifestar preferências na seleção de leituras e expressar as suas opiniões e gostos sobre os textos lidos” (idem).

Pese embora este último resultado esperado, o foco de qualquer destas modalidades de formação, sobretudo nas de qualificação de nível secundário, está claramente no conhecimento e conteúdo académicos característico da escolaridade regular e consensualmente criticado como ineficaz para a criação de leitores (DIONÍSIO, 2000; 2005).

Quando a leitura da literatura ocorre como meio para o desenvolvimento linguístico, podemos dizer também que, até certo ponto, a sua função nestes cursos é ainda assim instrumental. Por exemplo, na descrição da disciplina de Português dos Cursos Profissionais, apesar dos conteúdos literários e resultados de aprendizagem próprios da literatura, o que é valorizado é, antes de mais, o seu contributo para “a exploração das potencialidades da língua” (COELHO, 2005b, p. 4).

Reconhecendo a necessidade do desenvolvimento do hábito de ler, os Programas destes Cursos prescrevem a leitura recreativa, entendida como “fruição estética e pessoal dos textos” (COELHO, 2005a, p. 22) e no caso dos

Cursos Profissionais, os “contratos de leitura” “que devem permitir a leitura de, pelo menos, um livro que se inclua na tipologia preponderante em cada módulo” (COELHO, 2005b, p. 4). Neste âmbito, “o professor deve constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura, oferecendo aos alunos a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, procurando, contudo, suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos” (idem, p. 16).

A regulação das práticas pedagógicas dá-se também nestes programas por meio de orientações metodológicas onde se justifica o aparato terminológico presente nas listagens de conteúdos, mas onde também se recusa uma abordagem conteudista em nada ajustada, de facto, a sujeitos com biografias de leitura como os que ingressam nestas modalidades. Em consonância, alerta-se, sobretudo nas orientações para os Cursos Profissionais, que a teoria e terminologia literárias, pressupostas na leitura do texto literário, “deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à História da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura” (idem, p. 16).

Mesmo assim, o estudo dos recursos pedagógicos em uso nestes Cursos mostra como eles em pouco diferem do material escolar comercial para os anos iniciais da escolaridade. Predominam neles excertos de textos e, mesmo para as obras integrais – cuja adequação a estes públicos é naturalmente questionável –, os mesmos questionários formatados que se conhecem para o ensino regular (DIONÍSIO, 2000). Inclusivamente em trabalhos que se pretendem evidência da educação literária junto de jovens e adultos deste tipo de educação e formação, as propostas de que se fala – vejam-se os trabalhos de Ferreira (2010) e Rodrigues (2014) – reproduzem nos seus contornos gerais as práticas presentes em manuais escolares, privilegiando, por exemplo, a leitura eferente em detrimento de uma leitura afetiva e estética: o formato do trabalho a realizar à volta do texto literário é quase sempre o de responder a questões colocadas pelo professor/formador e circunscritas à superficialidade dos textos.

Na generalidade, não se vislumbram nesses materiais condições para modos de leitura que promovam efetivo envolvimento, imersão e reflexão, nem condições para um trabalho com a literatura como “vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação” (Firth, apud GERALDI, 1997, p. 23).

ENTRE O DIREITO E O DEVER

Naquele quadro curricular e pedagógico quase se compreende que as práticas que ocorrem nestes contextos sejam ‘perigosamente’ as que estiveram na origem do abandono escolar e na criação de atitudes negativas para com a leitura, causa primeira de insucesso na escola (GEE, 2000; 2001; 2004; VAN SCHOOTEN; DE GLOPPER, 2002).

Se não é possível afirmar uma orientação privilegiadamente instrumental e utilitarista, mesmo assim, a imposição, por exemplo, de listas de textos para leitura obrigatória, listas quase iguais às definidas para o ensino regular, em nada está em conformidade com as correntes atuais para o currículo de segunda oportunidade que defendem que os programas devem ser flexíveis, situados, quase personalizados (DIONÍSIO; OLIVEIRA; MARTINS, CUNHA, 2007) ou como dizem Savelsberg, Pignata e Weckert (2017, p. 41) “feitos à medida” das necessidades e interesses dos estudantes, permitindo-lhes escolhas e tomadas de decisão.

A dimensão crítica que se postula como objetivo ao longo dos vários Programas destes Cursos dificilmente tem condições de ocorrer com as práticas sejam as configuradas nos textos programáticos sejam as relatadas nos vários relatórios e estudos realizados nestes contextos.

Entre o direito instituído na declaração europeia e o dever da leitura escolarizada muito próxima da escolarização tradicional – tanto pelos textos a ler como pelas modalidades de leitura – não parece haver, na verdade, grandes condições para envolver os jovens e adultos em experiências de leitura ‘demorada’ bem como para refletir sobre essa experiência ou para repetir esta experiência várias vezes no ano ao longo da sua formação (GOODWIN, 2012, p. 217), especialmente à luz do facto de que poucos alunos permanecem naqueles programas por tempo suficiente para usufruir dos benefícios da leitura literária que poderiam fazer a diferença nas suas vidas.

ACREDITAR NO EFEITO MATEUS

... àquele que tem, mais lhe será acrescentado, e ao que não tem, mesmo o pouco que tem lhe será tirado.

Como podemos ler em Eiterer e Abreu (2009), “Se na modalidade “regular” de ensino, o trabalho que é feito na escolarização da literatura produz por vezes efeitos danosos e mesmo permanentes na convivência entre o leitor e o livro literário, na EJA estes efeitos são ainda mais drásticos. A memória do sofrimento anterior é um obstáculo a mais, que mantém o aluno adulto longe deste objeto na sua volta para a escola” (p. 155).

Apesar de nem sempre se verificar a correlação descrita no “efeito Mateus” – teorizado por Stanovich em 1986, sobre como, em leitura, aqueles que começam bem tendem a continuar a fazê-lo, enquanto que aqueles que experimentam dificuldades tendem a dificilmente conseguir superá-las – tudo aponta para a importância de nele continuarmos a acreditar.

Contrariar o efeito terá de ser conseguido propiciando condições para encontros felizes com a leitura literária nos cursos de formação e educação. Só assim, se poderá transformá-los verdadeiramente em segundas oportunidades, aquelas que permitem os “benefícios inatingíveis” de que nos falam Ross e Gray (2005, p. 115), como são, entre outros, o sentido de maior controle sobre a própria vida, a auto estima e confiança para procurar novas oportunidades e o fazer escolhas (também de textos) bem informadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOP CONSULTING. *Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*. Em Linha (2015). Disponível em <https://readingagency.org.uk/news/The20Impact%20of%20Reading%20for%20Pleasure%20and%20Empowerment.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2018.

COELHO, Maria da Conceição C. Tábuas Martins (Coord.), *Cursos de Educação e Formação - Programa da disciplina de Língua Portuguesa/Português*, Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional, 2005a.

Disponível em

[http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&js=0&codigono=6079AAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAA](http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&js=0&codigono=6079AAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAA). Acesso em 15 de dezembro de 2017.

COELHO, Maria da Conceição C. Tábuas Martins (Coord.). *Cursos Profissionais de nível Secundário, Programa da disciplina de Português*, Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional, 2005b. Disponível em http://www.catalogo.anqep.gov.pt/programascp/CP_FSC_Portugues.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do livro de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, Leitura e Escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia (ORGS.), *Leitura Literária: Discursos Transitivos*. 1. ed. Belo Horizonte-BR: Autêntica, 2005, p. 71-84.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Avaliações internacionais da leitura. E a literatura? In: BELMIRO, Célia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia, e MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Onde está a Literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte, BR: Editora UFMG, 2014, p. 100-122.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Mónica Carina Marques; MARTINS, Lurdes; e CUNHA, Lídia. (Con)viver com as letras ou do que foram e como foram as oficinas das novas experiências com a literacia no Vale do Minho. In: GONÇALVES, Albertino; VIANA, Fernanda L.; DIONÍSIO, Maria L. T. (eds.). *Dar Vida às Letras: promoção do livro e da leitura*. Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho, 2007, p. 47-58.

EITERER, Carmem Lucia; ABREU, Juliana Valéria. O letramento literário e a educação de jovens e adultos. *Revista Diálogo Educ.* Vol. 9, nº 26, p. 149-160, 2009.

FERREIRA, Sónia Filipa Silvestre de Deus. *A leitura do texto literário na Educação de adultos/as*. Dissertação de mestrado em Literatura Portuguesa - Investigação e Ensino. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em

https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15284/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado_S%C3%B3nia%20Ferreira.pdf



FREDERKING, Volker; HENSCHER, Sofie; MEIER, Christel; ROICK, Thorsten; STANAT, Petra; e DICKHÄUSER, Oliver. Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. *LI - Educational Studies in Language and Literature*, 12, p. 1-24, 2012.

GEE, James Paul. Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43:5, p. 412-420, 2000.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44:8, p. 714-725, 2001.

GEE, J. P. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GOODWYN, Andrew. The status of literature: English teaching and the condition of literature teaching in schools, *English in Education*, 46:3, p. 212-227, 2012. Disponível em [10.1111/j.1754-8845.2012.01121.x](https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2012.01121.x). Acesso em 14 de março de 2017.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP. *Componente sociocultural dos Cursos de Aprendizagem*. 2017. Disponível em <https://www.iefp.pt/formacao-para-jovens>. Acedido em 15 de junho de 2018

KIRSCH, Irwin. *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was Measured*. Research Report. Princeton: Educational Testing Service, 2001.

NCTE. *The Students' Right to Read*. 2018. Disponível em <http://www2.ncte.org/statement/righttoreadguideline/>

OECD. *The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Paris: OECD Publications, 2010a.

OECD, *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD Publications, 2010b.

Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>. Acesso em 23 de maio de 2018.



OECD. *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*. Paris: PISA, OECD Publishing, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>. Acesso em 23 de maio de 2018.

OURO, Próspera Vitória Lérias Pé de. *Alunos do CEF: Última Oportunidade de Reconciliação com a Escola...* Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) -ISCTE, Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/2442>. Acesso em 3 de julho de 2018.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. *Políticas Educativas*, Campinas, v.1, n.1, p.45-59, 2007.

PIAAC Literacy Expert Group. PIAAC Literacy: A Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers, No. 34*. Paris: OECD Publishing, 2009. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/220348414075>. Acesso em 11 de maio de 2018.

PORTUGAL - MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO, Despacho Conjunto n.º 453/2004, Diário da República n.º 175/2004, Série II de 2004-07-27, p. 11296 - 11307.

PORTUGAL - MINISTÉRIOS DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E DA EDUCAÇÃO, Despacho n.º 12568/2010 Diário da República, 2.ª série – N.º 150 – 4 de Agosto de 2010, p. 41598 - 41598

RODRIGUES, Cândida Augusta Fernandes. *Práticas de Leitura Literária na Educação e Formação de Adultos/as*. Dissertação (Mestrado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27640/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Mestrado_2014_Candida%20Rodrigues.pdf

ROSS, Sharon & GRAY, Jan. Transitions and Re-engagement through Second Chance Education, *The Australian Educational Researcher*, 32:3, p. 103-140, 2005.

SAVELSBERG, Harry; PIGNATA, Silvia; WECKERT, Pauline. Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning*, Volume 57, Number 1, p. 36-57, 2017. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140791.pdf>. Acedido em 15 de junho de 2018.

SILVA, Ana Cristina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. A leitura literária em biografias vernáculas de adultos em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.) *Anais do IX Jogo do Livro/III Fórum Ibero-americano de Letramentos e Aprendizagens*. Belo Horizonte: Ceale/ UFMG, (s/pgs.). 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/14200>

STANOVICH, Keith. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, p. 360–407, 1986.

VALTIN, Renate. *European declaration of the right to literacy*. Brussels, European Literacy Policy Network, 2016. Versão eletrônica disponível em http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Declaration_of_the_Right_to_Literacy2.pdf

VAN SCHOOTEN, Erik; DE GLOPPER, Kees. The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *POETICS*, 30, p. 169-194, 2002.

YARIV-MASHAL, Tali; NÓVOA, António. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, v. 39, n. 4, p. 423-438, 2003.

*Recebido em 16/11/2018.
Aprovado em 03/01/2019.*