



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**A Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico:
(re)configurações deste domínio, a partir do olhar dos
professores**

Ana João Vasco Moreira

Orientador(es) | Paulo Costa

Évora 2023



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**A Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico:
(re)configurações deste domínio, a partir do olhar dos
professores**

Ana João Vasco Moreira

Orientador(es) | Paulo Costa

Évora 2023



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Fernando José Fraga de Azevedo (Universidade do Minho)
Maria Natividade Carvalho Pires (Instituto Politécnico de Castelo Branco)
María Isabel Moralez Sánchez ()
Paulo Costa (Universidade de Évora)
Paulo Costa (Universidade de Évora) (Orientador)
Ângela Balça (Universidade de Évora)

Agradecimentos

Começo por agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Costa, pelo apoio prestado, guiando-me ao longo de toda esta caminhada, contribuindo sempre para a chegada à meta.

Agradeço a preciosa colaboração dos onze professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por terem partilhado o seu olhar, em torno da Educação Literária, possibilitando a concretização dos objetivos traçados nesta investigação.

Devo, também, um agradecimento aos professores que têm acompanhado e apoiado o meu percurso, especialmente à professora Bárbara Esparteiro que, tal como a minha mãe, contribuiu para que eu enxergasse a possibilidade de abraçar este desafio no momento, não deixando para depois...

Ao recordar os dias de aulas, em Évora, sinto-me grata por todos os conhecimentos travados, mas agradeço principalmente à minha colega e amiga Alexandra, por ter tornado todos os momentos mais leves e risonhos.

Resta-me agradecer aos meus pais e ao Rui, que me acompanham, incondicionalmente, em todas as jornadas da vida e, embora saibam que só com os meus passos é que o meu caminho pode ser feito, estão sempre por perto para me amparar, caso seja necessário.

Sozinha, certamente, não conseguiria ter chegado até aqui. Muito obrigada por, de alguma forma, todos terem feito parte desta aventura!

Resumo

A Educação Literária está presente no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, bem como nas Aprendizagens Essenciais para aquela disciplina. Os documentos normativos, ao determinarem o 'quê' e o 'como', com uma margem variável de autonomia para os professores, fixam os conteúdos e as suas formas de apropriação; definem também, anualmente, os objetivos a atingir, indicando os conhecimentos e capacidades a desenvolver, bem como o *corpus* para aquela leitura obrigatória ou recomendada, em articulação com o Plano Nacional de Leitura. Importará, assim, perceber que entendimento de Educação Literária perpassa os textos que constituem o discurso oficial.

Da revisão de literatura, podemos inferir que, para além de diferentes entendimentos do conceito, na implementação da Educação Literária, se observa uma desvalorização da capacidade para caracterizar o fenómeno literário, bem como um défice na diversidade das práticas pedagógicas associadas, com implicações na evolução dos alunos na construção/ aprofundamento do seu perfil de leitor de textos literários. Estes aspetos têm relação com a consciência, desde há muito, por parte dos professores, de que é preciso renovar o paradigma didático, promovendo momentos de leitura e dotando os leitores de competência literária para que possam usufruir, com prazer, do contacto com criações de âmbito cultural.

Partindo-se deste enquadramento, procurámos conhecer como se configura a Educação Literária, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em termos do discurso oficial e de acordo com a forma como os professores percecionam este domínio, procedendo-se à caracterização do discurso pedagógico oficial sobre Educação Literária, com foco particular na visão dos professores sobre a Educação Literária e a sua implementação no contexto do Português. Para tal, partimos da análise documental, recorrendo ao inquérito por entrevista a professores e, em momento posterior, à realização de um *focus group*, seguidos de análise de conteúdo.

Palavras-chave: Educação Literária; Ensino Básico; discurso oficial; leitura; literatura.

Abstract

Literary Education in the 1st Cycle of Basic Education: (re)configurations of this domain, from the perspective of teachers

The Literary Education is present in the Program and Curricular Goals of Portuguese Basic Education, as well as the Essential Learnings for that discipline. The normative documents, when determining the 'what' and the 'how', with a variable margin of autonomy for teachers, fix the contents and their forms of appropriation; also define, annually, the objectives to be achieved, indicating the knowledge and capacities to be developed, as well as the corpus for that mandatory or recommended reading, in conjunction with the National Reading Plan. It will be important to realize that the understanding of Literary Education permeates the texts that constitute the official discourse.

From the literature review, we can infer that, in the level of Literary Education, in addition to different understandings of the concept, in its implementation there is a devaluation of the capacity to characterize the literary phenomenon, as well as a deficit in the diversity of associated pedagogical practices, with implications in the evolution of students in the construction/deepening of their profile as a reader of literary texts. These aspects have been related to teachers' awareness for a long time that it is necessary to renew the didactic paradigm, promote reading moments and provide readers with competence so that they can enjoy, with pleasure, contact with cultural creations.

We sought, to know how Literary Education is configured, in the Primary Education, in terms of the official discourse and according to the way teachers perceive this domain, proceeding to the characterization of the official pedagogical discourse on Literary Education, with a particular focus on the teachers' view on its implementation in the context of Portuguese. To this end, we start from the documentary analysis, using the survey by interview to teachers and, at a later moment, to the realization of a focus group, followed by content analysis.

Keywords: Literary Education; Basic Education; official discourse; reading; literature.

Lista de Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EL – Educação Literária

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

LIJ – Literatura Infantil e Juvenil

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – A Educação Literária.....	4
1.1. A Leitura de Literatura	4
1.2. A Educação Literária para a Infância e Juventude.....	6
1.2.1. Novas Formas de Interação.....	9
Capítulo 2 – Formação de Leitores Literários	12
2.1. A Leitura Literária	12
2.1.1. Comunicação Literária	17
2.1.2. Competência Literária.....	18
Capítulo 3 – Educação Literária em Contexto de Sala de Aula.....	22
3.1. O Ensino e a Aprendizagem da Educação Literária	22
3.2. A Educação Literária nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	25
3.3. A Educação Literária no Programa de Português e Metas Curriculares do Ensino Básico	26
3.4. A Educação Literária no Plano Nacional de Leitura.....	29
3.5. A Educação Literária na Rede de Bibliotecas Escolares	33
3.5.1. Bibliotecas Escolares e Trabalho colaborativo	35
3.5.2. Leitura Literária na Biblioteca Escolar	37
3.6. A Educação Literária no Manual Escolar.....	42
3.7. Aspetos a Melhorar	45
Capítulo 4 – O Papel do Professor.....	56
4.1. O Professor Leitor	56
4.2. Algumas Notas sobre a Formação do Professor do 1.º Ciclo na Área da Educação Literária	58
Capítulo 5 – Metodologia	60
Capítulo 6 – Análise de Dados.....	64
6.1. Análise de Dados das Entrevistas	64
6.2. Análise de Dados do <i>Focus Group</i>	97
6.3. Considerações sobre as Entrevistas e o <i>Focus Group</i>	116
Conclusões.....	125
Referências	137
Apêndices.....	151
Apêndice 1: Guiões.....	151
Guião das Entrevistas.....	151
Guião do <i>Focus Group</i>	155

Apêndice 2: Consentimentos Informados	159
Consentimento Informado para as Entrevistas	159
Consentimento Informado para o Focus Group	160
Apêndice 3: Grelhas de Análise de Conteúdo	161
Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas	161
Grelha de Análise de Conteúdo do <i>Focus Group</i>	233
Anexos	269
Anexo 1: Aprovação da Aplicação de <i>Focus Group</i>	269

Introdução

Este estudo é relevante para a investigadora, não só por uma questão pessoal, mas também profissional. Para além de ter feito um percurso pessoal como leitora muito ancorado no valor atribuído aos textos literários, esta é licenciada em Educação Básica e possui um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o que a interpelou no sentido de uma reflexão crítica e da necessidade de fundamentação aprofundada. Poderá, ainda, constituir-se como um contributo, para que outros reflitam, adquirindo outro olhar fundamentado sobre a Educação Literária (EL) no 1.º CEB.

Atualmente, a EL está presente no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB), definidas pelo Ministério da Educação (ME), sendo um domínio de referência (Buescu et al., 2015). Contudo, nem sempre foi assim. No início do século XXI, a literatura poderia ser explorada na sala de aula, mas “A entrada da educação literária nos documentos programáticos oficiais, em Portugal, como um domínio autónomo e explícito, é relativamente recente.” (Balça & Azevedo, 2017, p.133).

No domínio em questão, encontram-se referidos os objetivos a atingir e os respetivos descritores de desempenho. Assim, o Programa estabelece os conteúdos que, em cada ano de escolaridade, os alunos devem aprender. Já as Metas definem, anualmente, os objetivos a atingir, indicando os conhecimentos e capacidades que os alunos devem desenvolver, bem como as listas de obras para leitura obrigatória ou recomendada. Determinadas obras estão incluídas no Plano Nacional de Leitura (PNL), assim como outros livros recomendados para ler.

Relativamente ao PMCPEB (Buescu et al., 2015), constata-se que, no 1.º e 2.º anos de escolaridade, se dá a iniciação à EL e no 3.º e 4.º anos passa-se, de facto, à EL. No entanto, a iniciação à EL é considerada “incompreensível”, segundo Balça e Azevedo (2017, p.137). Estes entendem que é no Pré-Escolar que a EL tem início. Assim, no 1.º CEB, dá-se continuidade ao que foi explorado anteriormente.

Não só no 1.º CEB, mas também no 2.º Ciclo, há que considerar a forma como o aluno relaciona os seus conhecimentos prévios e as suas estratégias de leitura para alcançar o conhecimento. Contudo, na formação literária, descuram-se “os saberes generales con los que se pretende caracterizar el fenómeno literario en abstracto.” (Fillola, 2004, p.39). Colomer (2010) também se refere a esse aspeto. Quanto ao 1.º

CEB, esta constata que não se definem objetivos específicos e as atividades tendem a ser sempre as mesmas, o que dificulta a evolução dos alunos.

Outro aspeto a ter em conta passa pelo facto de, desde há muito, os professores sinalizarem a necessidade de renovação do paradigma didático nas aulas, pois “El hecho literário necessita un especial tratamiento en las aulas.” (Fillola, 2004, p.210). Há que ter presente que a EL passa por formar o aluno a participar, ativamente, no processo de receção da obra literária e, enquanto recetor, a saber identificar as especificidades do discurso literário e seguir as instruções de receção, relativamente a esse texto. Na realidade, “Ni la literatura se enseña ni la competencia literaria se enseña; la literatura se lee, la competencia literaria se forma” (Fillola, 2004, p.210). Por sua vez, “la literatura forma lectores y forma a la persona, para que participe, com satisfacción y para que disfrute de las creaciones que tienen en el ámbito cultural.” (Fillola, 2004, p.210).

Apesar da pertinência e da atualidade da temática em questão, no contexto educativo português, ainda que a EL tenha vindo a ser cada vez mais valorizada, é necessário agir, no sentido de se fomentar a leitura por fruição e a formação de leitores críticos e reflexivos (Bento & Balça, 2016). Para além dos professores, nas bibliotecas escolares, também se pode contribuir para tal, orientando para a formação de leitores (RBE, 2021). É certo que “Cada um tem de descobrir por si o prazer de ler.” (Araújo, 2016, p.13), mas há aspetos a melhorar para encaminhar os alunos nesse processo de construção enquanto leitores, tais como a necessidade de investir no desenvolvimento de hábitos de leitura e na competência leitora multimodal (RBE, 2021).

Desta forma, desenvolvemos a presente investigação, tendo por base a seguinte questão de partida: “A partir da visão de professores de 1.º Ciclo, como se configura e materializa a Educação Literária?”. Considerando esta problemática, traçamos os dois objetivos:

- 1) Identificar características do discurso pedagógico oficial sobre EL, no 1.º CEB;
- 2) Conhecer como se configura a EL e que práticas estão envolvidas, de acordo com a visão de professores.

Assim, a tese encontra-se organizada em duas partes distintas: a fundamentação teórica e o estudo desenvolvido.

Os quatro capítulos iniciais correspondem à fundamentação teórica, partindo-se da EL, primeiramente, no que se refere à leitura de literatura, procurando-se reforçar

que a literacia não se limita às competências de leitura e de escrita, e, posteriormente, aborda-se a EL para a infância e juventude, enumerando-se os seus benefícios, de modo a valorizá-la e fazendo-se referência às novas possibilidades de interação com as quais nos deparamos, atualmente, e que parecem atrair os jovens, produzindo mudanças que importa ter em consideração. Já o segundo capítulo centra-se na questão da formação de leitores literários, abordando-se as conceções de leitura literária e as capacidades que se espera que os leitores competentes possuam, salientando-se a comunicação e a competência literárias. O capítulo seguinte é dedicado ao ensino da EL, refletindo-se sobre o processo de ensino e aprendizagem e a posição que a EL ocupa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no PMCPEB, no PNL e na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Quanto à RBE, frisa-se a importância da biblioteca escolar e do trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários e os professores titulares e, ainda, a leitura literária na biblioteca escolar, tendo em conta os desafios que vão surgindo a par com a mudança/ evolução da sociedade, aos quais é preciso dar resposta. Explora-se, ainda, a questão da presença da EL no manual escolar, um recurso utilizado pelos professores, sobre o qual é fundamental lançar um olhar crítico. Tendo em conta todos os aspetos enumerados anteriormente, conclui-se o capítulo em causa, indicando-se os aspetos principais a melhorar e de que forma é possível agir nesse sentido. A fundamentação teórica termina com um capítulo sobre o papel do professor, mais concretamente, o professor enquanto leitor e desenvolvem-se algumas notas sobre a formação do professor do 1.º CEB, procurando-se salientar a importância das formações inicial e contínua.

Quanto à segunda parte do presente trabalho, seguem-se dois capítulos direcionados ao estudo desenvolvido. Desta forma, o quinto capítulo é sobre a metodologia, logo, inclui a apresentação da problemática, a identificação e justificação do paradigma, da abordagem e da modalidade que adotámos. Clarifica-se qual a panorâmica geral do processo que se seguiu, faz-se referência aos participantes na investigação e explicitamos as opções tomadas, relativamente à recolha de dados. Por sua vez, no último capítulo, mediante os dados recolhidos, apresenta-se a análise dos mesmos.

Por fim, considerando todos os aspetos desenvolvidos ao longo da investigação, bem como os conhecimentos adquiridos e aprofundados, tecem-se determinadas conclusões que esperamos que sejam úteis e provoquem a reflexão, especialmente por parte dos professores do 1.º CEB.

Capítulo 1 – A Educação Literária

1.1. A Leitura de Literatura

A literatura “is influenced by the multiple learning contexts where diverse people come together” (Torres, 2014, p.45). Tal como Kucer (2005), mencionado por Torres (2014) defende, o desenvolvimento da literacia integra várias dimensões: cognitiva, linguística e sociocultural.

Portanto, a literacia envolve muito mais do que competências de leitura e de escrita, assumindo, em momentos particulares da vida das comunidades, funções sociais relevantes, plasmadas em diversas tipologias textuais e em contextos e práticas de leitura diversos. A este respeito, e a título de exemplo, poderíamos referir o facto de, no plano da relação entre arte, cultura e sociedade e, no período que, de forma abrangente poderíamos fazer corresponder ao Romantismo, o poeta é encarado como aquele que revela os mistérios do mundo. Outro aspeto ligado ao conhecimento consiste na transmissão de valores e normas de uma comunidade aos que nela se inserem. A transmissão da cultura é igualmente importante. Desta forma, neste caso a que recorreremos como exemplo, considera-se que a língua e a criação literárias assentam na tradição de um povo e na identidade de um país. Ainda que flutuando bastante em função dos momentos da vida das comunidades, este fenómeno é transversal no que se refere à evolução dos contextos em que a literacia, enquanto prática social, ocorre.

No quadro desta reflexão, ponderando o potencial transformador passível de ocorrer por via da leitura de textos literários, Ballester e Ibarra (2009) referem-se, precisamente, à influência da literatura, ao longo do tempo, na vida social e política, através das obras literárias de muitos escritores, contribuindo para a mudança da sociedade nesses países. Torremocha (2010) alude, igualmente, a essa possibilidade de mudança, defendendo que os textos literários orais pertencem ao património imaterial e são relevantes na cultura de qualquer sociedade. Ainda que estes façam parte apenas da memória, devem ser considerados como objeto de conhecimento. Mediante o conhecimento que se pode adquirir com o acesso aos textos orais, mas também aos textos escritos, abre-se a possibilidade de criação de sociedades mais justas e livres.

Num plano mais operativo, em estreita ligação com o anteriormente referido, os leitores de obras literárias podem, ainda, aprender ou aprofundar o seu conhecimento

da língua, graças aos conteúdos metalinguísticos e instrumentais presentes nessas obras, compreender os padrões verbais pertencentes a uma comunidade, ao longo do tempo, e aperfeiçoar a escrita (Ballester & Ibarra, 2009). Além disso, o conhecimento dos textos literários e dos seus autores “faculta ao sujeito um conhecimento do mundo importante para que ele possa estabelecer conexões e relações intertextuais, inferindo muito daquilo que se entrediz ou que não se explicita abertamente” (Azevedo & Balça, 2019, p.8).

Não é possível abordar a literatura sem se fazer referência à imaginação. Nesse sentido, Valverde (2015) afirma que a “La literatura es la producción verbal humana fundada en la capacidad expresiva y comprensiva de la imaginación” (p.261). Deste modo, a imaginação está presente, através da escrita e oralmente, estabelecendo-se um circuito comunicativo entre o escritor, que recorre à imaginação para escrever, e o leitor, que interpreta o que lê (Valverde, 2015). Tanto o escritor como o leitor experienciam a sensação de liberdade, evadindo-se no tempo e no espaço, através da imaginação, da criação e da reflexão crítica (Ballester & Ibarra, 2009). A literatura, devido à sua essência imaginativa, “impulsa la capacidad cognitiva de trascender los limites de la identidad y avanzar hacia las ilimitadas travesias de la *otredad*.” (Valverde, 2015, p.261). Como afirma Caro (1999, citado por Valverde, 2015, p.261), o escritor e o leitor aceitam “el pacto de ficción de suspender la conciencia de si para adentrarse en el viaje empático de ser otro y de escuchar a otro dentro de si.” Num sentido aproximado, Neitzel et al. (2015) mencionam que a literatura desencadeia diversos sentimentos. “Ela tem a potencialidade de arrebatá-los para dentro da história para com ela concordar ou discordar, buscando confirmar referenciais do nosso cotidiano ou evadir-se para longe dele.” (p.194).

Tendo em conta aquilo que, em alguma medida, poderíamos considerar como o potencial da interação entre leitores e textos literários, julgamos poder afirmar que há inúmeros aspetos positivos e, de facto, “A Literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.” (Todorov, 2009, p.23). Leva “o leitor a interrogar o mundo, a pensá-lo de modo alternativo, liberto das restrições do mundo empírico e histórico-factual” (Azevedo & Balça, 2019, p.8). Na formulação de Monteiro (2016, s.p.), “Se a Literatura vier dos nossos fundos é uma literatura de interrogações sempre, de interrogações existenciais cuja resposta não é simples”. Embora complexas e incómodas, estas são questões essenciais para alimentar a literatura.

1.2. A Educação Literária para a Infância e Juventude

Durante bastante tempo, como mencionam Torremocha e Ortiz (2006), os adultos contavam, às crianças, histórias onde a maldade, o castigo e o medo estavam presentes, visto que também fazem parte do seu mundo. Muitas ainda permanecem, pois foram transmitidas ao longo de gerações e recolhidas por escrito, em várias versões. “La LIJ se ha resentido en exceso de una necesidad *oficial* de comunicar determinadas enseñanzas, ejemplos, valores, moralidades o doctrinas.” (Torremocha & Ortiz, 2006, p.9). Assim, os valores literários eram desvalorizados. Num contexto com um sistema educativo moralista e doutrinário, para os mais novos, não se recomendavam contos populares “por el peligro que tenían los relatos que *sobrecogían el alma* de los niños” (p.10), mas apenas composições poéticas de raiz folclórica. Já “Para edades un poco más avanzadas, se proponía la lectura de textos muy sugerentes y de contrastada calidad literaria lo que (...) *distanciaba* a los pequeños lectores de unos textos con los que no tenían ningún tipo de empatía.” (Torremocha & Ortiz, 2006, p.10).

No passado, como referem Torremocha e Ortiz (2006), a literatura para crianças centrava-se na educação e instrução destas. Contudo, atualmente, há literatura com determinadas características, respeitantes às capacidades de receção da obra literária, que se destina aos mais novos. “El reconocimiento de la existencia de una Literatura Infantil y Juvenil (...) es todavía reciente.” (Torremocha & Ortiz, 2006, p.7).

A expressão Literatura Infantil e Juvenil (LIJ) decorre do foco conceptual nos seus destinatários, sujeitos com os quais possuem determinadas capacidades, possibilidades de receção literária e gostos e interesses específicos, tendo em conta as suas faixas etárias. As suas especificidades foram-se compreendendo e consolidando, gradualmente, mas a linguagem em que se expressa é um ponto comum com a literatura no geral. Encontra, ainda, aspetos em comum com a tradição popular, nos seus conteúdos, estruturas, formas e procedimentos técnicos (Torremocha & Ortiz, 2006).

Há que ter presente que o primeiro contacto com a literatura não ocorre em contexto escolar. Porém, esse aspeto é, muitas vezes, esquecido, tal como Torremocha e Ortiz (2006) constata. Os textos literários transmitem-se, oralmente, em contexto familiar. Logo, o adulto, no papel de mediador, é fundamental, principalmente quando a criança se encontra em construção, enquanto leitora. Também “el editor llega a convertirse en mediador decisivo entre el autor y el destinatario” (Torremocha & Ortiz,

2006, p.15). A função editorial é relevante para que as crianças acedam às obras literárias.

No ensino da literatura estão sempre presentes obras de literatura infantil e juvenil, porque contribuem para formar leitores, levando a que estes desenvolvam a sua competência literária. A criança ou o jovem encontram na LIJ uma primeira compreensão sobre o mundo que os rodeia (Ballester & Ibarra, 2009). No entanto, nem todos se relacionam da mesma forma com a leitura. Segundo um estudo efetuado, onde se compararam os géneros masculino e feminino, constatou-se que quem tende a ler mais são os jovens do sexo feminino (Schillings, 2004, citado por Dufays, 2006). O estrato social é outro fator a considerar, sendo que nos estratos sociais mais favorecidos, geralmente, a leitura é mais valorizada (Barré De Miniac, 2005, citado por Dufays, 2006).

Apesar das diferenças existentes, o papel do professor acaba por ter influência (Dufays, 2006), devendo este proporcionar aos alunos o contacto com a criação literária escrita. Através do património literário é possível “incorporarse a un forum permanente de voces que amplían su capacidad de comprensión y disfrute de la vida.” (Colomer, 2010, p.83). Esse património remete para o imaginário coletivo, composto por imagens, símbolos e mitos que facilitam a compreensão do mundo e das relações sociais. Como afirma a autora em questão, “La cualidad colectiva de esse imaginario refuerza la representación social de una cultura, lo que contribuye a su cohesión.” (p.83).

Esta ideia recorrente de que “La LIJ es ya una literatura que intenta dirigirse a unos lectores cuyo desarrollo no ha finalizado sin renunciar por ello a la universalidad de sus mensajes o a la belleza de su lenguaje.” (Torremocha & Ortiz, 2006, p.20) implica uma confluência de esforços, consistentes e em contextos diversos que se possam configurar como passíveis de fomentar nos jovens o gosto pela literatura, na linha do advogado por Dufays (2006), e de forma a contribuir para o desenvolvimento da personalidade, da criatividade e do espírito crítico (Torremocha & Ortiz, 2006), levando-os a partilhar as suas leituras e a descobrir que as artes, como a pintura e a música, se complementam com a literatura, pois esta ultrapassa, igualmente, “les limites du temps et de l'espace est un lien entre les êtres humains et les cultures” (Thérien, 1997, p.27).

Apesar dos benefícios, a receção dos textos que optámos por designar de LIJ enfrenta desafios e/ou problemas particulares, sendo de destacar a questão da criação de hábitos leitores. Não existe uma separação precisa entre a leitura escolar, associada à obrigatoriedade de ler, e a leitura literária, que não é sinónimo de obrigação. Tal facto

afeta a criação de hábitos leitores (Torremocha & Ortiz, 2006). Além disso, como Colomer (2007, citada por Torremocha & Ortiz, 2006) afirma, nas obras literárias infantis tende-se a descurar as dimensões metafórica e simbólica, privilegiando-se a finalidade editorial de abranger leitores de diversas faixas etárias. É essencial adequar os textos literários aos seus destinatários. Consoante as faixas etárias, assim serão diferenciadas as capacidades de compreensão leitora e de receção literária. No entanto, importa fazê-lo sempre no respeito daquilo que Torremocha & Ortiz (2006) referem como qualidade literária.

Embora seja necessário melhorar a capacidade de ação e intervenção consequentes, nomeadamente nos aspetos como os que foram indicados, tem-se registado alguma evolução. A investigação em torno da literatura aumentou, ainda que seja “marginal, pontual e muito localizada em duas ou três figuras de referência.” (Ramos, 2015, p.221). Mais especificamente, a LIJ tem-se desenvolvido, devido a questões económicas, sociais, políticas, educativas, literárias e editoriais.

Em Portugal, o cânone literário infantil é marcado pela escolha de obras com uma identidade cultural e literária mais representativa. Há textos que se mantêm ao longo do tempo, existindo certos estilos, valores e ideologias que permanecem no sistema de ensino. Segundo Ramos (2015), a LIJ portuguesa permite o desenvolvimento de diversas investigações, sendo fundamental na contribuição da formação de mediadores adultos, com maior capacidade de crítica. De facto, a LIJ do nosso país tem sido valorizada, não só a nível nacional, mas também internacionalmente, sobretudo no que respeita à dimensão da ilustração. De qualquer modo, a nível internacional, ainda há vários obstáculos, logo, as publicações em revistas de referência internacionais são relativamente escassas, ainda que possa dar-se conta de um aumento gradual da validação de textos de natureza crítica, representando construção de conhecimento na área ou em áreas afins, em periódicos científicos especializados ou mesmo um aumento do volume correspondente a investigação depositada em repositórios de instituições académicas, resultantes de investigações realizadas no quadro de formação pós-graduada.

Este processo de progressiva afirmação permite-nos apontar para a necessidade incontornável de encarar conceptual e teoricamente a LIJ como literatura, exatamente com a mesma terminologia literária, no que respeita a géneros, cânone, conceito de clássico, história literária e recursos de estilo. A LIJ “es literatura, con mayúsculas, y que, como tal, debemos valorarla, estudiarla y enjuiciarla.” (Torremocha & Ortiz, 2006, p.11).

1.2.1. Novas Formas de Interação

A educação para a vida ocorre em todos os contextos, implicando que sejam desenvolvidos valores relacionados com a responsabilidade e a inclusão social. Presentemente, é importante que se desenvolvam competências ligadas à compreensão e comunicação da informação, o que pode ser feito com recurso a diversos textos, que levam o leitor a interpretar diferentes mensagens, contribuindo, entre outros aspetos, para a educação para a vida (Sastre & Balça, 2020).

Nesse sentido, Rezende (2009) afirma que não existe apenas o livro em papel, mas também outras linguagens, tais como as narrativas eletrónicas e digitais, permitindo informar e transmitir conhecimento. Por exemplo, nos álbuns ilustrados há imagens e palavras, o que é considerado inovador na literatura contemporânea (Lewis, 2001, citado por Sastre & Balça, 2020). A leitura destes álbuns permite “la concretización personal por parte del lector de la forma de representación artística propuesta por el emisor.” (Sastre & Balça, 2020, p.57). Estes podem ser encontrados digitalmente, proporcionando o contacto com a literatura infantil, embora não se desvalorizando a leitura em papel, como referem Sastre e Balça (2020). O leitor tem a possibilidade de aceder à informação sobre o autor e o ilustrador e, em certos casos, interagir com estes e com outros leitores do texto literário em fóruns digitais, partilhando pontos de vista sobre as leituras. Há, por exemplo, os *booktrailers* e os *bookubers*, canais que fomentam a interação entre usuários. A recente relevância destas formas de apropriação de leituras e de interação com os textos tem, aliás, sido objeto de análise, de que seriam exemplo os textos de García e Durán (2020), Ángel (2020) e Cabrera (2020).

Em larga medida, e numa perspetiva mais abrangente, poderemos considerar que a LIJ e a relação que com esta se possa desenvolver, se integra naquilo que poderíamos designar de educação para a vida. Segundo Rezende (2009), esta é marcada por novas formas de interação que atraem os jovens e levam a que se desenvolvam novas relações de sociabilidade. Ballester e Ibarra (2013) também fazem referência a este aspeto, especificando que poderão ocorrer determinadas mudanças, relativamente ao modo como se lê e como se escreve, outras formas de relacionamento entre escritores, leitores, bibliotecários e meios de comunicação. No que diz respeito ao leitor, há mudanças nas estratégias de leitura e a nível cerebral ou cultural, dependendo de a leitura ocorrer digitalmente ou em papel (Ballester & Ibarra, 2016).

Apesar dos aspetos positivos, “Literary reading is supposed to be a part of reading as a whole. But all the evidence indicates that literary reading and even reading as a whole are now in decline.” (Yong, 2009, p.69). De acordo com Habermas, referido por Yong (2009), tudo se deve, principalmente, aos média. Este manifestando-se em sintonia com o pensamento de Habermas, menciona diversos fatores que conduzem ao referido declínio, com evidente destaque para os média. Atualmente, a taxa de leitura diminuiu, dado que se privilegia a visualização de televisão e a leitura online. Uma das diferenças que Ballester e Ibarra (2016) destacam passa pelo acesso à informação e diálogo com outros textos, dificultando o desenvolvimento de uma leitura mais atenta e reflexiva.

Ainda assim, quanto à leitura de livros digitais, esta encontra-se pouco desenvolvida na Europa, pois, para além de se ter entrado tardiamente neste mercado, verifica-se uma incompatibilidade entre sistemas e modelos, não existem modelos definidos, nem leis comerciais e, por conseguinte, há um número reduzido de leitores de livros digitais (Ballester & Ibarra, 2013).

Apesar disso, a presença dos média e do digital é muito relevante no contexto atual. Yong (2009) refere-se à importância de se analisar a forma como se é moldado e influenciado pela cultura mediática, já que os mais jovens estão cada vez mais ligados a esta, crescendo com a televisão e com o computador. Na altura em que deveria existir interesse por histórias, as crianças conferem maior importância às tecnologias, ocorrendo, em grande medida, um fenómeno de sobrevalorização do instrumental face ao essencial, num sentido não muito diferente daquele que Han (2022) atualiza e aprofunda ao refletir sobre a substituição de uma ordem terrena, por uma ordem digital, na qual as coisas, os objetos, são substituídos por informação, por não-coisas. A cultura visual desta geração passa por navegar na internet, comunicar online, jogar jogos eletrónicos e ver televisão. Logo, a forma de pensar e expressar-se é influenciada, levando a que se distanciem da leitura literária e tenham menos sensibilidade, relativamente à linguagem literária. A este respeito, e não desligada da conceptualização apresentada por Han (2022), Steiner (2013), num ensaio datado de 1976, intitulado “Texto e Contexto”, no qual reflete sobre as condições existência da “cultura”, discorre, a propósito do livro impresso, sobre o que designa de construção de insignificância: “Milhões de toneladas de papel, impressos, tinta, percorrem um ciclo diário de obsolescência instantânea (...). São muitos os livros que, depois de terem aspirado ao «textual», são, de facto, refugo de papel (...).” (p. 18).

As tensões a que aludimos nos parágrafos anteriores, evidenciam, em alguma medida, uma relação longe de linear entre tecnologia e progresso que, por seu turno, conduziria a uma desvalorização da cultura impressa, facilmente associável a uma caracterização marcada por objetivos como aborrecida, monótona, desligada da voragem da contemporaneidade. No entanto, a leitura literária é uma tradição cultural que se pratica ao longo de milhares de anos, não devendo ser destruída. Tal como afirma Yong (2009, p.82) “it is just because this cultural tradition is a dry tree that we should take its protection seriously, for to protect it is to protect our spiritual heritage and our cultural memory.” O autor aponta, como solução de preservação desta tradição, a criação do hábito de ler obras literárias. Rezende (2009) vai ao encontro de Yong (2009), salientando a necessidade de se refletir sobre o ensino da literatura e o próprio conceito, ajustando o ensino, sem que se percam os conteúdos tradicionais. Do mesmo modo, Ballester e Ibarra (2013) salientam a importância de se analisar as novas possibilidades de leitura e, conseqüentemente, refletir sobre os novos perfis de leitores e os novos perfis profissionais, procurando compreender os diferentes meios de leitura, tendo em conta não só o novo perfil de leitor, mas também a leitura tradicional em suporte de papel. Quanto a esta leitura, muitas vezes, é privilegiada, de forma a cumprir os programas curriculares, descurando-se as motivações dos novos leitores.

Cada vez mais, os alunos de diferentes níveis de escolaridade, acompanham as mudanças tecnológicas, mas há que procurar um equilíbrio entre a leitura tradicional e as novas formas de leitura (Ballester & Ibarra, 2016).

Capítulo 2 – Formação de Leitores Literários

2.1. A Leitura Literária

A noção de leitura literária começou por emergir numa obra de Mircea Marghescou, publicada em 1974 (Dufays, 2006). Contudo, este conceito surgiu, oficialmente, em 1984, numa conferência em Reims, devido à sua utilização por parte de Michel Picard (Rouxel, 2002).

Atualmente, existem três conceções de leitura literária: “celle qui privilégie la *distanciation critique*, celle qui privilégie la *participation psychoaffective* et celle qui préconise le *va-et-vient dialectique*” (Dufays, 2006, p.5). Por conseguinte, confundem-se conceitos, há várias abordagens e o termo literário aplica-se, por vezes, a objeto-texto e outras vezes a uma prática respeitante a este.

A reflexão sobre esta temática assume uma particular complexidade se considerarmos que à pluralidade de perspetivas a considerar na caracterização do processo de leitura, acresce a multiplicidade de possibilidades que a conceptualização do texto literário, enquanto objeto, abre. Daí que muitos dos textos publicados com foco nesta questão acabem por assentar na questão de ser ou não a literatura passível de ser ensinada e, a ser, em que moldes, com que estatuto. Segundo Campos (2019, p.52), “Todas las definiciones hacen hincapié en que es una definición parcial, provisional, operatoria, dejando a cada uno su propia definición. Así que en cuanto al objeto enseñable, tanta *variedad* crea enfrentamientos.”. Apesar disso, presentemente, um dos temas mais importantes na área da educação centra-se nas habilidades leitoras, dada a forma como se relaciona com a aquisição de aprendizagens, mas também devido ao desenvolvimento de habilidades que possibilitam que os alunos atuem no ambiente social e cultural (De-La-Peña & Ballell, 2019).

Quanto às habilidades leitoras, muitos apenas conseguem decifrar as marcas gráficas, o que significa que não sabem ler, pois “Leer consiste en extraer informaciones de la lengua escrita para construir directamente un significado” (Foucambert, s.d., citado por Fillola, 1995, p.8). De acordo com Ballester e Ibarra (2013, p.13) o ato de ler passa por “elegir la lectura, integrarla, ser capaz de servirse, de complementarla ampliándola con todas las otras lecturas.”. Estes definem o que é ser leitor, afirmando que “Ser lector, este largo y complejo proceso, se confirma como un ejercicio de recepción sin el que

está falta de sentido la obra literaria y, por tanto, aquello que conocemos como educación literaria.” (p.8).

Assim, em contexto escolar, é fundamental promover a EL e formar leitores, o que inclui os leitores literários (Balça & Costa, 2017). Contudo, este papel não deve ser delegado unicamente na escola, pois “este desiderato só é plenamente alcançável se existir um compromisso coletivo com ele. Formar leitores literários resultará tanto melhor quanto existir um enquadramento geral e coletivo nesse sentido.” (Azevedo & Balça, 2019, p.10).

Pretende-se assim que os leitores literários atinjam um bom nível de compreensão leitora (De-La-Peña & Ballell, 2019). Esta compreensão é caracterizada pela Psicología Cognitiva “como un proceso de alto nivel, en el que tanto la información que proporciona el texto como la que aporta el propio lector con su equipaje cultural previo (...) se complementan hasta alcanzar una interpretación final del mensaje.” (Puente et al., 2019, p.23). Os estudantes devem ser capazes de compreender o significado global do texto, bem como extrair informação, interpretá-la e refletir sobre esta (De-La-Peña & Ballell, 2019). Como Fillola (1995) refere, é preciso descodificar o que se lê para se poder chegar à compreensão e interpretação. “Como síntesis de ambos procesos, resulta la lectura personal, es decir la apreciación y asimilación particular que cada uno de nosotros construye a partir de un texto.” (p.11). Por meio da leitura dá-se uma interação entre o texto e o leitor, levando à fruição estética, a qual possibilita, por sua vez, um conhecimento crítico do mundo e do próprio leitor, enquanto ser individual (Thérien, 1997). Segundo Ballester e Ibarra (2009), o leitor tem oportunidade de contactar com determinadas vivências que poderiam não ser vividas sem ser através da leitura. Mediante o texto estabelece-se o contacto com outros mundos possíveis, embora estes se possam complementar com o mundo real. Portanto, o desenvolvimento da leitura facilita a compreensão do mundo, permitindo que este seja explorado e apreciado (Ballester & Ibarra, 2013). Ao ler, há uma procura interpretativa, envolvendo a cultura, permitindo interpretar a diversidade cultural e a atividade cognitiva, o que se relaciona com o valor educativo da literatura (Torremocha, 2007, citado por Araújo, 2016). Rouxel (2002) afirma que “Comme la lecture littéraire joue sur les références du lecteur, sur ses savoirs, elle est le lieu d'un apprentissage. L'élève doit être guidé, accompagné dans la découverte de la polysémie.” (p.20).

Na EL há vários “componentes semióticos mediante la activación de la competencia literaria, el reconocimiento, la formulación y reformulación de presuposiciones, hipótesis y expectativas sobre el texto que interviene en la hiperdecodificación retórico-

estilística y conceptual” (Fillola, 1995, p.8), permitindo ampliar o intertexto. Provavelmente, é por isso que o ensino da literatura implica que se dominem as estratégias de leitura, que devem estar presentes até mesmo quando se explora um texto de forma lúdica (Fillola, 1995).

As capacidades dos leitores competentes devem passar por:

cobrir unidades significativas maiores que a palavra; formular e testar hipóteses; desenho de inferências e hierarquia de conteúdo; preencher espaços vazios; desembaraçar o emaranhado intertextual; orientar e controlar processos e operações metacognitivas; resumir o texto com sua própria elaboração; movendo-se para a frente e para trás no texto apropriadamente; resolver problemas, reter informações para dar sentido ao texto; extrair o significado das peças com o todo e conectar novos conceitos com os antigos (Aliagas & Castellá, 2014, citado por Puente et al., 2019, p. 28)

Segundo Rouxel (2002), há diversas competências a desenvolver para se ser um leitor literário, nomeadamente:

- Competência linguística – Domínio do léxico e da sintaxe.
- Competência enciclopédica – Conhecimento sobre o mundo para se construir significado de acordo com o contexto.
- Competência lógica – Relações de analogia, oposição, causa e consequência que conferem sentido ao texto.
- Competência retórica – Conhecimento dos géneros, funcionamento de certos tipos de texto ou de discurso, conhecimento de categorias estéticas e cenários intertextuais.
- Competência ideológica – Atualização do sistema axiológico do texto. É fundamental, pois envolve valores e permite construir uma visão do mundo.

As competências enumeradas anteriormente vão ao encontro da afirmação de Fillola (1995), que considera a emergência de vários fatores implicados no ato de ler, tais como “el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa que posee cada individuo, sus conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales y su propia experiencia.” (p.9).

Independentemente do nível de escolaridade dos alunos, a leitura literária é importante, pois estimula a criatividade, leva a abordagens interpretativas e contribui para combater o insucesso escolar e o analfabetismo (Rouxel, 2002).

O leitor emociona-se e estabelece uma relação afetiva com a literatura (Mata, 2008). Segundo Pagan (2018), “Readers of literature, especially long-term committed readers, are involved in an infinite game, a game that just keeps going.” (p.10). Estes deixam-se envolver pela literatura devido ao desejo de ler, reler e descobrir outros textos.

Esse desejo é explicitado:

is linked in the first instance to the lower, subcortical parts of the brain where Panskepp and others have located the primary-process emotional networks because the network that is most relevant to the question of why certain people engage with literature is the PLAY network. (Pagan, 2018, p.10)

Os leitores literários “do, however, have to subconsciously relish the opportunity to play and be played. Their fundamental unvoiced desire has to be for the literary text to somehow appease their appetite for play.” (Pagan, 2018, p.10).

De acordo com as suas motivações, estes leitores determinam as finalidades da leitura. Thérien (1997) identifica quatro finalidades, nomeadamente, a procura de sentido, o sonho enciclopédico, a busca do prazer hedonista e a aprendizagem linguística. Nesta perspetiva, o autor em causa refere que a leitura literária contribui para a construção do sujeito enquanto ser individual, mas também a nível social e cívico, constatando que, possivelmente, a principal motivação para ler consiste na procura da construção da própria identidade. De facto “Una persona cuando lee se lee.” (Ballester & Ibarra, 2013, p.16).

Não se deve descurar a leitura literária, uma vez que é esta “que nos abre outras portas, que mostra outros caminhos, por isso é na leitura literária que nos podemos reencontrar e reinventar vezes sem conta.” (Araújo, 2016, p.8).

Presentemente, “Perante um leitor cada vez mais fragmentado é urgente fomentar o gosto pela leitura literária, reflexiva e contemplativa mas crucial para o desenvolvimento do cérebro.” (Araújo, 2016, p.8). Ler e conhecer obras e autores de qualidade contribui para a cidadania, levando a que o leitor se desenvolva em termos éticos, culturais e estéticos (Dufays, 2006).

Contudo, para ler importa que exista motivação. Várias investigações demonstram que quanto maior for a motivação para ler, melhor será o desempenho na leitura. No entanto, muitos estudantes não se sentem motivados para a leitura (Dufays, 2006). A respeito dos que não são leitores, tal como consideram Ballester e Ibarra (2016), é preciso que se saiba quantos são e quais são os seus motivos. Diversos estudos desenvolvidos em diferentes países possibilitam verificar o que se lê, quando e como. “Resulta esencial comprender los diferentes modos de leer, de comunicar, de producir y apropiarse de los textos como un componente básico de cualquier política de promoción lectora, y en consecuencia, de la formación lectora y literaria contemporánea.” (p.154). Importa, ainda, relacionar as taxas de leitura com o prazer da leitura, no que respeita à leitura e à EL. Tanto a leitura como a EL “requiere tanto del compromiso teórico como de la praxis cotidiana enmarcada en una propuesta metodológica coherente.” (Ballester & Ibarra, 2013, p.10).

Há que ter em conta que “El lector y su construcción, ese extenso y complejo proceso, constituye un ejercicio de recepción sin el que carece de sentido todo texto, la obra literaria y, también, la denominada educación literaria.” (Ballester & Ibarra, 2016, p.150). Essa complexidade é, igualmente, mencionada por Azevedo (2018), que entende que a formação de leitores literários é desafiante, pois “sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter” (p.5). É, ainda, encarada como uma necessidade, visto que “o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingénuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania” (p.5).

Não se poderia falar dos benefícios da leitura literária sem se mencionar o PNL. Relativamente à sua fase inicial (2006-2016), Azevedo e Balça (2019, p.11) destacam “a criação de um ambiente social favorável à leitura e o enriquecimento das competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais”. Quanto à fase seguinte do PNL (2017-2027), os autores em causa salientam a leitura, enquanto prioridade política, contribuindo para a cidadania e para o desenvolvimento do país. Há objetivos que se mantêm desde o início do PNL, que passam pela sensibilização para a importância da leitura, a promoção de uma cultura e um ambiente que permitam aumentar as práticas e os contextos sociais de leitura e o investimento na formação de mediadores de leitura e nos contextos informais de leitura, o que é relevante para que se continuem a formar leitores.

2.1.1. Comunicação Literária

A didática da literatura é uma área de conhecimento que se relaciona com a nossa capacidade, enquanto seres humanos e sociais, de comunicar verbalmente (Valverde, 2015). Como a autora em causa afirma, “los elementos interdisciplinares que la componen dotan de relevancia transversal a los procesos cognitivos del aprendizaje comunicativo de la literatura sea cual sea el tipo de enseñanza estratégica proveniente de las diversas perspectivas científicas de la teoría de la literatura.” (p.271).

Através da leitura dá-se início ao processo comunicativo. Como Valverde (2015, pp.277-278) menciona, “La comunicación literaria consolida su importancia educativa relevante cuando activa las capacidades superiores de la cognición humana (la reflexión y la conexión).”.

No decorrer do processo, como refere Valverde (2015), o leitor pode “emprender dos caminos subjetivos: el placer y el gozo.” (p.280). O prazer deriva do conhecimento prévio e o gozo da descoberta de novos conhecimentos. Ambos são essenciais para que a leitura faça sentido. Espera-se, ainda, que a leitura produza sentido, descobrindo-se intertextos/ inferências. Mendonza (2001, citado por Valverde, 2015) atribui o nome de intertexto leitor, onde há uma ligação entre o texto e o mundo do leitor, levando à produção de sentido, isto é, à transição do significado convencional para o significado pessoal (Valverde, 2015).

Assim, reconstrói-se significado e constrói-se sentido, tal como Valverde (2015) refere. A reconstrução de significado envolve a compreensão literal, que consiste na descodificação do texto e no reconhecimento da informação explícita, referencial e denotativa; a compreensão global, através da qual é possível realizar inferências; a integração e a síntese, ou seja, a capacidade de relacionar o que se analisa no texto lido com a sua funcionalidade comunicativa e a sua coerência global e a avaliação semântica, onde se avalia a validade dos conteúdos do texto. Já a construção de sentido passa pela compreensão crítica, ou seja, pela interpretação do que se lê, sabendo-se “transferir y aplicar la pericia lectora a contextos genuinos en los que el lector despliegue su sentido personal de compromiso y participación en sociedad” (Caro & González, 2012, citado por Valverde, 2015, p.281). De facto, ao ler, desenvolvem-se juízos críticos, de acordo com as próprias vivências. “El proceso comunicativo de la lectura literaria abarca el trayecto cognitivo que va del reconocimiento de la información obvia del texto de convención artística a la interpretación crítica de su significado desde un punto de vista personal” (Valverde, 2015, p. 280).

Relativamente ao processo comunicativo da escrita literária, constrói-se sentido com o intertexto leitor por meio da criatividade; da planificação do que se irá escrever; da textualização, ou seja, a escrita do texto, tendo em conta a coesão, a coerência textual e a adequação, que diz respeito ao emprego do vocabulário e ao registo adequado à situação comunicativa e, por fim, a revisão e apresentação do texto (Valverde, 2015).

Como se constata, na EL está incluído o processo comunicativo relacionado com a leitura e a escrita:

El trayecto de la Educación Literaria que va de la lectura a la escritura no debe ser entendido desde parámetros dialécticos, pues no tiene dos caras opuestas, sino que se manifiesta único, irrepetible e infinito gracias a la transferencia que entre lectura y escritura establece el bucle cognitivo o giro retórico que supone la producción de sentido en el lector (Valverde, 2015, p.284).

Atualmente, os textos apresentam-se em formato impresso e digital, sendo que “Entre ambos existe el factor común de la imaginación, cuya retórica es metamórfica, y existe el factor diferencial de que el procesamiento digital entrega la obra a su mediación, lo cual trae nuevas circunstancias a la comunicación literaria” (Valverde, 2015, p.275).

2.1.2. Competência Literária

A experiência na leitura de textos literários constrói-se, gradualmente, através da leitura de diversas obras, com géneros e estilos diferentes, estabelecendo-se relações e fazendo-se inferências em cada leitura. Portanto, saber ler é saber compreender e interpretar, tendo capacidade crítica, relativamente ao que se lê. É a competência leitora que possibilita o acesso não apenas à informação, mas também ao conhecimento (Fillola, 2004).

Por sua vez, a competência leitora, tal como a perspectiva Fillola (2004), é importante para que se construa a competência literária, ou seja, a capacidade de produção e interpretação de textos (Van Dijk, 1972, citado por Valverde, 2015). Esta “permite a la persona ejercer la libertad de la palabra y de las ideas, por medio de la que podrá construir significados propios, que pueden ser contrarios a los que le son impuestos

desde cualquier instancia o institución.” (Corral, 2007, citado por Torremocha, 2010, p.96). Fillola (1995) acrescenta que a definição de competência literária “supone ne poder delimitar qué rasgos, elementos, condiciones y convencionalismos permiten identificar o diferenciar una producción lingüística com la marca «+POÉTICO»”. (p.51).

É através da competência literária que se “assume la base estructural sobre la que se organizan las formas de expresión de los hablantes, las reglas más generales, las condiciones mínimas, las posibles exteriorizaciones del sistema a través de deducciones e inducciones.” (Fillola, 1995, pp.43-44). Logo, um leitor competente identifica o uso artístico do sistema linguístico, graças à sua competência literária.

A identificação e compreensão leitora, em idade escolar, revelam a presença de processos cognitivos na atividade de leitura. Essa competência desenvolve-se, simultaneamente, com a aquisição de competências linguísticas, comunicativas e a competência leitora (Fillola, 1995).

O desenvolvimento da competência literária abrange determinadas dimensões, distinguidas da seguinte forma por Torres (2014): dimensão cognitiva, conhecimento linguístico e literário e dimensão sociocultural e estética. Como o autor em questão defende, “All three of them are equally important and turn around the central idea of establishing a dialogue with the text.” (p.46). Quanto à primeira dimensão, esta diz respeito à identidade do estudante e à sua capacidade natural de abordar um texto e de gerar os seus próprios pensamentos. Esta dimensão representa, ainda, a ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Relativamente à segunda dimensão, relaciona-se com o facto de se aplicarem convenções linguísticas e literárias. É essencial que se conheçam as regras linguísticas, bem como os recursos literários, a fim de que se possam identificar aspetos de relevo nas obras literárias. Para além disso, importa que se diferenciem formas discursivas com características específicas, como a narração, a poesia e o drama, permitindo que se construam significados a partir do texto. Em relação à dimensão sociocultural, procura-se que os textos literários contribuam para a leitura por prazer. Há que existir uma interação entre o leitor e o texto. “This interaction may include an emotional response of pleasure or delight that enables learners to drift into their feelings and memories and even gain a new awareness of one’s inner self.” (Rosenblatt, 1986, citado por Torres, 2014, p.48).

Em contexto de sala de aula, “La educación basada en competencias requiere diseños didácticos en los que esté presente la cognición superior de la reflexión en sus vertientes metacognitiva, creativa y crítica.” (Valverde, 2015, p.277). A sua avaliação dá-

se por meio de descritores que refletem a valorização da aprendizagem para a vida. Espera-se, assim, que os alunos aumentem o seu conhecimento e compreensão, não devendo ser meros recetores, mas sim desempenhando um papel ativo para que desenvolvam a competência literária (Torres, 2014).

A dimensão estética é igualmente importante. Como afirma Rouxel (2002, p.17), a literatura “couvre en effet un vaste champ de textes réunis par leur dimension esthétique, de complexité variable (...). Ensemble instable aux frontières mouvantes la littérature est un lieu d'interrogation et l'intérêt des textes complexes est précisément d'impulser des démarches interprétatives.”. Como Rouxel (2014) menciona, a leitura subjetiva na sala de aula tira partido dessa componente estética, a fim de dar sentido ao texto e desenvolver a competência reflexiva. Essa experiência pode ocorrer através do contacto, quer com obras patrimoniais complexas, quer com outro tipo de obras de literatura caracterizadas por um menor grau de complexidade, contribuindo para a formação de leitores. “É a função poética da linguagem, o jogo com as palavras, os ritmos – a música do texto – que suscitam o prazer estético e isso, desde a primeira infância.” (Rouxel, 2014, p.33). Ao valorizar a componente estética, os estudantes podem apropriar-se do texto. Esta é “Fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor.” (Rouxel, 2014, p.22). É muito importante, pois marca o percurso do leitor, os seus valores e personalidade. “Se, inegavelmente, a experiência estética se mostra rica e formadora, é necessário admitir que ela atesta a intimidade; ela ocorre essencialmente na esfera privada.” (Rouxel, 2014, p.25).

Desta forma, importa refletir em torno do texto e do envolvimento do leitor, conduzindo não apenas ao ato de ler, mas sobretudo ao prazer da leitura, devendo os professores analisar o modo como se pode explorar o texto literário e proporcionar mais oportunidades de contacto com a leitura estética (Torres, 2014). Nesse sentido, Colomer (2010) sugere o seguinte:

- Promover a experiência da comunicação literária;
- Explorar textos com recursos de apoio, que contribuam para a compreensão e interpretação;
- Aumentar o envolvimento e a resposta dos leitores;
- Construir significado de forma compartilhada;
- Ajudar a fazer interpretações cada vez mais complexas;
- Programar atividades que promovam todas as operações envolvidas na leitura;

- Desenvolver atividades, no âmbito da EL, não só através da escrita, mas também oralmente.

Com base em estudos que têm sido desenvolvidos, constata-se que:

las dos líneas de fuerza del desarrollo de la competencia literaria parecen ser la *implicación del lector* y el *progreso en el dominio de las convenciones*, principios que atañen tanto a la etapa primaria como a la secundaria, de manera que suscitar el placer de la lectura y formar las capacidades interpretativas son objetivos complementarios que deben planificarse en un marco integrador.

(Colomer, 2010, p.83)

É o próprio leitor que constrói o seu percurso, ao longo do tempo, com o contributo do meio envolvente, nomeadamente da família, da escola e da biblioteca, mas é na escola que este deve aprender a ler e a compreender o significado do que lê. Logo, “La responsabilidad es de los docentes, pero sin que los padres deban permanecer totalmente al margen.” (Torremocha, 2010, p.97). Neitzel et al. (2015) reforçam este aspeto, defendendo que ser ou não leitor e procurar desenvolver competências de leitura “É uma responsabilidade compartilhada com os diversos segmentos da educação, porque ler ou não ler vai influenciar diretamente nas escolhas que cada um fará ao longo de sua vida pessoal e profissional.” (p.203).

Capítulo 3 – Educação Literária em Contexto de Sala de Aula

3.1. O Ensino e a Aprendizagem da Educação Literária

A respeito do contexto de sala de aula, Valverde (2015) distingue dois modelos de ensino da literatura, nomeadamente o tradicional e o atual.

Em relação ao modelo tradicional, este pode surtir efeitos negativos, sendo “dirigista y autoritário” (p.271). O professor é encarado como um “técnico especialista de conocimientos fragmentários, carente de utopia humanista y sentido crítico, preocupado solo por el utilitarismo inmediato y la competitividad en el sector productivo.” (p.271). Já o modelo atual é marcado por projetos educativos interdisciplinares, onde existe cooperação entre alunos e professores, sendo exploradas obras culturais relevantes, com uma finalidade formativa específica. Contrariamente ao outro modelo, neste são proporcionadas experiências didáticas entre o universo do leitor e a obra literária:

la enseñanza se convierte en un proceso mediador del aprendizaje y el aprendizaje en un proceso autónomo que se nutre de las acciones holísticas de interpretación lectora y creación escritora presididas por el cultivo de la imaginación en actos comprensivos y expresivos de intención literaria. (Valverde, 2015, p.272)

Através do modelo atual, é possível desenvolver diversas competências, como “a critical mind and be ready to build their own ideological interrelation with others.” (Torres, 2014, p.43). Deste modo, os estudantes devem ser levados a desenvolver as suas capacidades cognitivas “que interactúan en el conocimiento de un tejido intercultural en constante evolución ante el que se siente llamado a participar.” (Valverde, 2015, p.272). Há que ir ao encontro das necessidades dos alunos, aliando-se o prazer à leitura, para que se adquiram e desenvolvam competências leitoras e literárias. Nesse sentido, foi desenvolvido um esforço para se definir os procedimentos da didática da literatura, em torno do autor, da obra e do leitor. Por muito tempo, as abordagens centraram-se no autor e na obra. Contudo, recentemente, estas centram-se no leitor, o que podemos considerar como um recentramento positivo (Ballester & Ibarra, 2009).

Apesar da importância da EL, desde os anos setenta que esta está, em alguma medida, em crise (Ballester & Ibarra, 2009). A literatura aprende-se com a leitura de textos literários e, de facto, no ensino da leitura, geralmente, dá-se preferência ao texto literário (Cassany, 2009). No entanto, quando as crianças começam a aprender a ler, privilegiam-se aspetos técnicos e não aspetos relacionados com o significado do que se lê, nomeadamente, a compreensão, a capacidade de interpretação e a autonomia. Além disso, há uma preocupação com a descodificação e leitura de palavras, descurando-se o uso da escrita em situações comunicativas importantes (Bremholm, 2020). Martins (2009) tinha já refletido numa linha similar à seguida pelos autores indicados anteriormente. Este refere que, dificilmente, se explora a literatura sem que esta tenha como fim a simples análise de elementos gramaticais e critica a forma como o ensino da literatura se tem processado, tirando-se partido deste para que, através da leitura, se possa aperfeiçoar a escrita. Privilegia-se a procura por ferramentas didáticas, conceitos e manuais, desvalorizando-se a discussão em torno do que se lê (Johansen, 2017).

Segundo Fillola (2004), mantém-se uma metodologia de ensino em que não se alteram as práticas didáticas para que os estudantes possam ser ativos na receção literária e, em simultâneo, julga-se que estes não têm capacidade para estabelecer interpretações pessoais. De acordo com o autor em causa, os professores centram-se em dados históricos e biográficos e “en una equivocada simplificación didáctica, se recorra a la fijación ‘escolar’ de categorías de escasso rigor (...) que permanecen en los manuales y en las propuestas curriculares con intención de organizar y esquematizar la *sucesión ordenada* de datos y referencias.” (p.39). Desta forma, muitas vezes, o ensino da literatura baseia-se apenas em transmitir dados e referências do manual. Consequentemente, “con frecuencia, el alumno se encuentra inerme ante el texto, conocedor de sus limitaciones y de que su ‘interpretación’ posiblemente no corresponda con la fijada por la ‘autoridad’”, ou seja, o professor (Fillola, 2004, p. 56).

Concretamente no 1.º CEB, as atividades linguísticas não se adequam aos textos literários, não há objetivos definidos e há uma repetição das atividades de escrita e leitura literárias, provocando uma barreira à evolução dos alunos. Existe um limite de obras, restringindo o domínio da criação literária a certos tipos de texto, como o conto popular, embora existam muitos outros textos literários (Colomer, 2010). Assim, há leituras obrigatórias, através das quais se pode constatar a importância do ato de ler. Por outro lado, essa obrigação dificilmente os leva a associarem tais leituras à fruição, mas sim a encararem a leitura enquanto “un instrumento para aprender otras cosas.” (Campos, 2019, p.87). Ballester e Ibarra (2009) referem-se, exatamente, a essa

questão, salientando que muitos alunos leem um certo número de livros devido à obrigatoriedade da leitura. Essa imposição, bem como o facto de se seleccionar o que é lido, segundo critérios curriculares, ou a sua exploração por meio de técnicas leva estes leitores a “controvertidas actitudes en torno a la literatura y, consecuentemente, un complejo interrogante para los maestros y profesores encargados de su enseñanza.” (p.26).

Não se articulam as atividades de leitura intensiva, extensa e autónoma, distorcendo-se a sua função e não se traçando objetivos adequados (Colomer, 2010). Há professores que se focam no domínio da língua e outros procuram colmatar as diferenças entre os alunos, promovendo a transmissão de conhecimento (Jacques & Dufays, 2006, citado por Dufays, 2006).

Estas marcas parecem ter uma dimensão transversal, uma vez que, para além do 1.º CEB, no 2.º Ciclo e no Ensino Superior também há aspetos negativos. No geral, os estudantes sentem uma obrigação “a buscar el apoyo crítico que le fije y le ofrezca la única posible intepretación que se le da como válida.” (Fillola, 1995, p.12).

No entanto, Dufays (2006) destaca uma falha grave na aprendizagem escolar, nomeadamente o facto de não se refletir criticamente. No 1.º e 2.º Ciclos, há que considerar a forma como o aluno relaciona os seus conhecimentos prévios e as suas estratégias de leitura para alcançar o conhecimento, contrariamente ao que ocorre na formação literária, descurando-se “os saberes generales con los que se pretende caracterizar el fenómeno literario en abstracto.” (Fillola, 2004, p. 39).

Apesar da crise sentida nos anos setenta, Ballester e Ibarra (2009) assumem que se abriram várias possibilidades quanto à literatura, devido ao conjunto de metodologias aplicadas pelo professor no processo comunicativo entre o aluno e os textos literários. Tal como estes autores afirmam, “Si existe algún rasgo que pueda caracterizar la educación literaria de los últimos años ha sido la gran variedad de metodología, criterios selectivos y estrategias de todo tipo.” (p.31). Contudo, essa variedade não é tudo. As metodologias utilizadas para o ensino da literatura não correspondem ao que é necessário para formar um leitor literário (Fillola, 2004).

Sabendo-se que a literatura está condicionada pela forma como cada um é ensinado a ler, pois os mecanismos de interpretação utilizados são apreendidos na escola (Cosson, 2009), importa repensar o ensino da literatura.

3.2. A Educação Literária nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Embora o presente estudo incida no 1.º CEB, importa fazer referência às OCEPE (Silva et al., 2016), pois nestas apresentam-se diferentes áreas de conteúdo, entre as quais a Área de Expressão e Comunicação, onde se inclui a língua materna e a literatura. Ligado a essa área, encontra-se o domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, sendo um domínio onde a literatura também marca presença.

Tal como afirma Veloso (2006, p.3), “é particularmente marcante que, no Pré-escolar, já se fale de literacia”. Incentiva-se, assim, os educadores a proporcionar o contacto com a literatura, promovendo a EL nas crianças. Desta forma, é fundamental que estas ouçam histórias e contactem com a poesia e textos poéticos de fundo tradicional. Há que desenvolver atividades relacionadas com os textos literários, aliadas à ludicidade, ao prazer e à sensibilização estética. Como Balça e Azevedo (2017) defendem, “a dimensão lúdica e de prazer, gerada pela leitura dos textos literários, é um dos caminhos muito importantes para a promoção de uma educação literária.” (p.135). Quanto à questão estética, “Este aspeto é muitíssimo relevante, dado que é das raras referências, no documento, que mostram o entendimento da Literatura, neste caso da poesia, na sua vertente estética.” (Balça & Azevedo, 2017, p.136). Através da EL, pretende-se que o leitor compreenda e inclua a dimensão estética na literatura. Para que as aprendizagens sejam promovidas neste sentido, os educadores devem promover o contacto com a leitura, tendo em conta a qualidade relativamente ao conteúdo explorado e à questão estética. Os suportes de escrita e os textos devem ser variados, encontrando-se aí incluídos os livros de literatura para a infância, em prosa e em verso (Silva et al., 2016).

Mediante o documento em causa os educadores podem refletir sobre o trabalho desenvolvido, o qual deve ser diário, recorrendo-se a diferentes tipos de texto escrito, permitindo que os mais novos compreendam a funcionalidade da escrita e contribuindo para a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito, bem como as suas convenções. Além disso, enquanto mediadores, estes devem transmitir prazer e satisfação durante a leitura.

3.3. A Educação Literária no Programa de Português e Metas Curriculares do Ensino Básico

A EL, enquanto domínio de referência, é recente, sendo mencionada explicitamente nos documentos curriculares, desde 2012, com vista ao seu desenvolvimento, do 1.º ao 4.º ano, aumentando-se, gradualmente, o grau de exigência ao longo destes anos de escolaridade. Deste modo, as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico passaram a apresentar, para o 1.º e 2.º anos, o domínio de Iniciação à EL e o domínio de EL para o 3.º e 4.º anos, designações que se mantêm no documento atual, de 2015.

Embora a EL seja reconhecida nos documentos curriculares, a designação “Iniciação à Educação Literária” é “incompreensível” para Balça e Azevedo (2017, p.137), visto que é no Pré-Escolar que o contacto com a literatura, o livro e a leitura tem início. “Há assim uma literacia emergente que tem de ser consolidada para que a entrada no ensino básico se processe sem escolhos e garanta o sucesso escolar.” (Veloso, 2006, p.3). Logo, espera-se que, no 1.º CEB, se continue o trabalho desenvolvido anteriormente.

Para os domínios em causa, selecionaram-se obras e textos literários, mais precisamente sete títulos por cada ano de escolaridade, a fim de serem lidos, anualmente, a nível nacional, permitindo colmatar as diferenças socioculturais exteriores. Além disso, com vista a promover a leitura autónoma, essas leituras complementam-se com as que se encontram listadas no PNL, levando a que os alunos, com a devida orientação, possam escolher o que irão ler (Buescu et al., 2015).

É, sem dúvida, essencial que se contacte com o texto literário. No entanto, Balça e Azevedo (2017) consideram que a quantidade de obras é excessiva, devido ao tempo existente, em contexto de sala de aula, para a promoção da EL, e à necessidade da leitura por prazer, não sendo esta compatível com escolhas de obras literárias que não partem dos estudantes, mas sim das listas de livros do PNL. A audição, leitura e compreensão de textos literários limita-se a textos da lista em anexo ao documento programático ou aos das listas do PNL, não permitindo que se partilhem leituras, escolhidas pelos alunos, o que é incompatível com o domínio em causa. Na EL há que “permitir a entrada na sala de aula e a partilha, entre alunos e docente, das leituras livres de todos sem exceção” (Balça & Azevedo, 2017, p.141). Uma das metas a atingir, nomeadamente a que se refere à expressão e manifestação de sentimentos, ideias e pontos de vista, relacionados com as obras literárias, remete para a reação individual

perante o texto literário. Essas leituras devem ser apresentadas à turma, justificando-se a escolha das mesmas e recomendando-se a sua leitura, o que acaba por ser “uma intromissão neste primado do individual.” (Balça & Azevedo, 2017, p.142).

O facto de existirem livros e obras literárias incluídas nos programas de Português, bem como leituras orientadas, impede a leitura fruitiva (Balça & Costa, 2017, p.207). Para os estudantes essas obras estão ligadas à escola, à leitura orientada e à avaliação. Desta forma, descarta-se o que constitui a obra literária na sua totalidade, assim como o livro enquanto objeto, nomeadamente “a sua encadernação, o seu formato, o seu tamanho, o seu peso, o seu cheiro.” (Balça & Costa, 2017, p.208). Portanto, não há contacto com os aspetos paratextuais, impossibilitando a construção de inferências sobre o texto literário. Além disso, não se lê uma obra completa, o que não permite estabelecer relações com a sua estrutura interna, nem com o conhecimento do mundo dos alunos (Balça & Costa, 2017).

No que concerne ao PMCPEB¹, há determinados objetivos que importa mencionar, tendo estes sido alvo de análise por parte de Balça e Azevedo (2017). Quanto ao objetivo 14, relacionado com a interpretação de textos literários e não literários, “coloca a sua tónica quer num processo gradativo de complexidade no contacto com os textos quer na capacidade dos alunos para a interpretação destes mesmos textos.” (p.138). Tal associação “não salvaguarda (...) as estratégias de leitura e de compreensão específicas na receção da Literatura” (p.138).

Já o objetivo 15 diz respeito apenas aos textos literários, destacando o desenvolvimento de conhecimento sobre Literatura e Cultura, na dimensão patrimonial. No entanto, existem outras dimensões que não devem ser descuradas, tal como observam Balça e Costa (2017).

Em relação ao objetivo 16, Balça e Azevedo (2017) constatarem que este se centra na capacidade crítica da dimensão estética de textos literários, quer portugueses, quer estrangeiros, contribuindo “para a construção não só dessa dimensão ético-axiológica mas também para a construção de uma ampla leitura do mundo.” (p.138). A respeito da dimensão estética, a sua valorização é relevante, pois “a escola tem muita dificuldade em encarar a Literatura como uma forma de Arte” (p.140). Nas Aprendizagens Essenciais (AE) reforça-se essa importância, pretendendo-se que, entre o 1.º e o 2.º ano de escolaridade, a EL se desenvolva “por meio de uma relação afetiva e estética

¹ Revogado em julho de 2021

com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar” (Direção-Geral de Educação (DGE), 2018, p.4). No 3.º e 4.º anos a principal finalidade passa pela “criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários (orais e escritos), através da leitura de poemas, de textos de teatro, de narrativas e da construção de um percurso de leitor a realizar com o acompanhamento do professor usando a metodologia de projeto” (DGE, 2018, p.4). É, assim, expeável que, no fim do 1.º CEB, se conheça e contacte, no quotidiano, com leitura de referência, desenvolvendo capacidades de apreciação. Para que tal aconteça, as experiências de leitura devem ser positivas e gratificantes.

Quanto a algumas metas ligadas ao objetivo que diz respeito à compreensão do essencial dos textos, Balça e Azevedo (2017) defendem que os docentes não podem limitar o trabalho sobre a literatura a aspetos estruturais, como tende a acontecer. Por exemplo, numa das metas, sobre os textos poéticos, pretende-se que os alunos reconheçam as características essenciais destes textos, as quais se limitam à estrofe, verso, rima e sonoridades. De qualquer forma, os autores deixam em aberto a possibilidade de interpretar que a meta que se relaciona com a interpretação de sentidos da linguagem figurada possa incluir o estudo do texto poético.

Perante os aspetos referidos anteriormente, é possível constatar que os documentos oficiais atuais são limitados, em termos de conteúdo e, especialmente, de forma, sendo de destacar como exemplo o facto de o domínio da leitura e o domínio da EL se encontrarem separados. Consequentemente, tende-se a isolar aspetos técnicos e contextuais respeitantes à compreensão de textos literários, descurando-se a capacidade crítica e o envolvimento com os textos (Balça & Costa, 2017). Embora as categorias, objetivos e metas contribuam para a promoção da EL, esta “fica certamente algo comprometida com a deriva normalizadora na escolha das obras para audição/leitura e com a menor valorização do primado do individual na relação estabelecida com a Literatura” (Balça & Azevedo, 2017, p.142).

Tudo é relevante na obra literária “para a recepção, compreensão e atualização do discurso literário.”, tal como Balça & Costa (2017, p.208) afirmam. Estes destacam, ainda, que aspetos como a “humanização, a formação de cidadãos do mundo abertos ao Outro e à diferença, à participação e construção social, promovida pelo contato com a arte e, de forma particular, com a literatura é algo que a escola não poderá ignorar” (p.209).

3.4. A Educação Literária no Plano Nacional de Leitura

Embora se tenham tomado certas medidas de política pública, desde 1987, com a criação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, foi com o PNL, em 2006, que se veio a sentir o impacto positivo no combate aos fracos níveis de literacia existentes em Portugal.

Assim, durante dez anos, agiu-se no sentido de combater este cenário preocupante, com o apoio da RBE, em contexto escolar, fomentando-se a leitura e as literacias, sendo de destacar uma das iniciativas que consistiu na leitura orientada em sala de aula.

Em 2017, mediante a Resolução do Conselho de Ministros nº 48-D/ 2017, deu-se seguimento ao PNL, mas “Reconhecendo a necessidade de consolidar e alargar esta política pública e de a alinhar com a estratégia nacional de qualificação da sociedade portuguesa e de elevação global dos seus níveis de literacia” (PNL, 2017, p.8).

Consequentemente, foi publicado o Quadro Estratégico do PNL 2027, onde se encontra delineada a estratégia que se tem desenvolvido desde 2017 e que se prolongará até 2027. Esta inclui dez áreas de intervenção, com impactos pessoais, escolares, familiares e sociais, através de projetos e parcerias nacionais, regionais e locais. Consiste, assim, numa “política pública que tem por principais finalidades aumentar as práticas e os hábitos de leitura da população portuguesa e melhorar as suas competências leitoras e de literacia” (PNL, 2017, p.34). Centra-se em determinados aspetos, tais como reforçar a leitura por prazer e contribuir para que se contacte com a literatura, através de programas de divulgação de livros e autores, na televisão e na rádio. Há, ainda, que destacar a leitura orientada, pois contribui para que se relacionem atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão sobre a língua, já que o texto literário implica “procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua.” (DGE, 2018, p.3).

Pretende-se, desta forma, que as medidas tomadas se reflitam na literacia nacional, pois acredita-se que adquirir conhecimentos pessoais e ser um cidadão ativo depende das competências de leitura e escrita.

Sabe-se que a meta a alcançar não é fácil e, atualmente, sendo a literacia multimodal implica mais capacidades para se descodificar e compreender o que se lê e exige que se possua sentido crítico. Além disso, há excesso de informação, devido às tecnologias, sendo fundamental:

promover uma “Educação para a leitura” que esteja consciente e alerta para os perigos do mau acesso à informação e de uma informação sem critério; saiba adequar necessidades e práticas, ajustando as ofertas e as iniciativas; e ajude o leitor a selecionar e optar por conteúdos adaptados ao seu desenvolvimento, interesses e necessidades pessoais (PNL, 2017, p.11).

De facto, através do PNL, procura-se ir ao encontro destas necessidades, que fazem parte do presente, mas também se projetam no futuro, para que os portugueses aumentem as suas competências, essenciais a todos os níveis. Deste modo, pretende-se compreender “Como se caracterizam os hábitos e as práticas de leitura dos portugueses? • Que níveis de competência leitora possuem os portugueses? • O que ler ou dar a ler?” (PNL, 2017, p.16).

Quanto às áreas de intervenção do PNL 2027, são as seguintes:

- Alargamento dos públicos-alvo, incluindo crianças do pré-escolar, alunos do ensino básico, mas também outros jovens e adultos que precisem de melhorar as suas competências de literacia;
- Incentivo à prática da escrita, tirando partido de diversas ferramentas de comunicação com as quais os jovens se encontram familiarizados, como as redes sociais, motivando-os para a literacia;
- Valorização de todas as literacias, onde se incluem diversas linguagens, códigos e suportes, lendo-se em diferentes contextos e com objetivos distintos, levando a diferentes formas de interação com os textos;
- Reforço da leitura por prazer, tirando-se partido de contextos formais não-formais e informais;
- Estímulo à consolidação do trabalho colaborativo com as RBE e a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, apoiando-se também as bibliotecas do ensino superior, a fim de que se valorizem as bibliotecas, o livro, a leitura e as múltiplas literacias, sendo de destacar, através desta articulação, o contributo ao nível das competências e práticas de leitura e do sucesso escolar;
- Aproximação à literatura, ciências, artes e tecnologias, recorrendo-se a diversas linguagens, textos e literacias, fomentando a criatividade e a curiosidade, através do desenvolvimento de parcerias e projetos;

- Colocação da leitura e da escrita no centro da escola, explorando-se diferentes formas de ler, desenvolvendo-se competências de leitura e, por sua vez, o sentido crítico, melhorando os resultados e atingindo o sucesso educativo;
- Mobilização de pessoas qualificadas, experientes, criativas e inovadoras, dispondo dos recursos do PNL, pois só com pessoas é possível desenvolver projetos;
- Levantamento, realização e disseminação de estudos científicos para que se possa analisar as alterações nas competências leitoras e nas práticas dos leitores portugueses, a fim de se poder atuar;
- Exploração do Portal PNL2027 e das redes sociais, com vista à partilha, difusão e comunicação.

Determinados aspetos mencionados anteriormente, nomeadamente sobre o PNL e a formação de leitores, foram reforçados em abril de 2021, por Isabel Marques, nas I Jornadas Internacionais em Educação Literária, organizadas pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação da Universidade do Minho, com a Rede de Bibliotecas de Braga, a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva e o Grupo Literalise/Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Reuniram-se diversos especialistas nos domínios da leitura, EL e literatura infantil, não só de Portugal, mas também do Brasil, Cabo Verde e Espanha, tendo-se assinalado, desta forma, o Dia Mundial do livro.

Quanto à temática central das Jornadas já indicadas, há que reforçar a sua importância, que também é visível nas ações do PNL 2017-2027, do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE), do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), da DGE, da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e da RBE, que têm desenvolvido um estudo intitulado “Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário”, divulgado no sítio web da RBE (s.d.). Este está a ser desenvolvido desde 2020, centrando-se, tal como o seu nome indica, na EL e abrangendo os Ensinos Básico e Secundário.

Segundo esse estudo, se se pretende conquistar leitores literários há que ter presente que cada leitor é único e deve ter o direito de escolher o que quer ler. Logo, importa que estes tenham à sua disposição uma diversidade de obras de qualidade que correspondam às suas necessidades e interesses. Para isso, é fundamental:

uma maior abertura a outras obras de educação leitora, clássicas e atuais, que não se esgotem num cânone tradicional, rígido e restrito, e se aproximem do aluno real e das práticas e usos sociais e culturais de leitura com que este hoje convive, cultivando o prazer de ler e a fruição de obras literárias variadas, indispensáveis a uma formação leitora plena, para a qual contribuirá a existência de professores mediadores de leitura empenhados e eficazes (RBE, s.d., p.1).

A EL continua a ser encarada sobretudo como um conteúdo escolar que tem de ser aprendido e avaliado, limitando-se a determinadas obras e excertos, não se privilegiando os gostos e interesses de cada um. É certo que essas leituras, em contexto escolar, são importantes, mas também é preciso que se modifiquem as práticas de mediação dos professores, a fim de motivar os alunos e para que as competências destes, bem como as atividades desenvolvidas, no âmbito da EL, se tornem uma prática cultural e possibilitem que estes sejam capazes de ler qualquer texto, em qualquer formato e que desenvolvam as capacidades criativa e crítica.

Importa ter presente determinados dados indicados nesse documento, destacando-se os que dizem respeito ao 1.º CEB. Assim, com base no IAVE (2018), verificou-se que os alunos portugueses, do 2.º ano de escolaridade, têm dificuldades, levando a que não respondam de forma adequada ou não consigam responder, sendo que 41.3% têm dificuldades na escrita e 42.5% no domínio da leitura e Iniciação à EL.

Deste modo, através deste estudo pretende-se apresentar, em 2022, “propostas fundamentadas para a melhoria da Educação Literária no quadro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, das Aprendizagens Essenciais e da missão do Plano Nacional de Leitura 2027” (p.3).

Importa, ainda, salientar determinados recursos que o PNL oferece. Por exemplo, com a consciência de que os profissionais de educação (educadores, professores e formadores) precisam de conhecer e levar a que os seus educandos contactem com diferentes obras, adequadas às necessidades e aos interesses destes, através do Portal do PNL, é possível encaminhar esses profissionais nesse sentido.

Assim, quanto aos professores, destaca-se que a EL está presente em todos os níveis de escolaridade, sendo importante recorrer aos livros recomendados pelo PNL2027, para a leitura orientada em sala de aula e para a leitura autónoma. Deste

modo, basta pesquisar no catálogo PNL, onde se poderá encontrar uma série de livros, tendo em conta a idade, o nível de leitura e o tema.

Dependendo do que os professores pretenderem desenvolver em contexto de sala de aula, sejam rotinas de leitura ou certos projetos disciplinares, nesse catálogo encontrarão várias opções, como é o caso do projeto “Já sei Ler”, que abrange o 1.º CEB, incentivando professores e familiares a uma leitura diária de 10 minutos.

Outro exemplo que tem tido resultados positivos é o Programa “Ler+2027”, resultante de uma parceria entre o PNL2027 e a RBE, a fim de contribuir para que se melhore a compreensão leitora dos alunos e para fomentar o prazer da leitura e da escrita.

Também com vista a melhorar a compreensão da leitura e fomentar o prazer e os hábitos de leitura, desenvolveu-se o Concurso Nacional de Leitura, destinando-se não só aos alunos do 1.º CEB, mas alargando-se aos do 2.º e 3.º CEB e ao Ensino Secundário.

Ainda que a tendência aponte para um decréscimo dos hábitos de leitura dos portugueses, o PNL exerce um impacto positivo, em diversos contextos e com um público-alvo diversificado, sendo que “o principal impacto desta política é a sua capacidade de travar a tendência negativa. Sem esta política e estratégia, os resultados nacionais poderiam ser mais baixos.” (Lisboa et al., 2022, p.156).

3.5. A Educação Literária na Rede de Bibliotecas Escolares

A RBE foi criada em 1995, graças aos Ministérios da Educação e da Cultura, a fim de combater “a insuficiência de hábitos e práticas de leitura da população portuguesa” (Despacho n.º 43/ME/MC/95), mediante o “desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública” (Despacho n.º 43/ME/MC/95).

Para se poder agir nesse sentido, formou-se um grupo de trabalho composto pela coordenadora Maria Isabel Veiga, por Teresa Gaspar e Maria Barroso, ambas em representação do Ministério da Educação, e a representar o Ministério da Cultura, Maria Teresa Calçada e José Marques de Oliveira (Despacho n.º5/ME/MC/96).

Esse grupo de trabalho desenvolveu um relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” (Veiga et al., 1996), levando a que os Ministérios em causa dessem, de facto, início ao lançamento da RBE, em 1996, abrangendo todos os níveis de ensino, com

vista à instalação e desenvolvimento de bibliotecas em escolas públicas (Despacho 184/ME/MC/96).

Dado o constante alargamento da RBE, além da instalação e desenvolvimento das bibliotecas, passou a ser prestado apoio para que estas pudessem funcionar da melhor forma (Despacho n.º 872/2001).

De acordo com o relatório de 1996, já nessa altura, as bibliotecas públicas portuguesas eram valorizadas e consideradas inovadoras. Por exemplo, tinham setores para crianças e jovens, proporcionando um ambiente adequado, com os recursos necessários, indo ao encontro dos interesses dos seus destinatários e ainda com profissionais formados na área da literatura infantojuvenil, exercendo a sua função junto das crianças, promovendo a leitura lúdica.

Já em relação aos livros para leitura nos tempos livres, existentes nestas bibliotecas, no 1.º CEB, havia sobretudo contos tradicionais e contos infantis de autores contemporâneos. No entanto, no que diz respeito, não só ao ensino primário, mas também secundário, os livros destinados à leitura em tempos livres eram considerados desajustados, por um quarto dos inquiridos, possivelmente devido ao facto de os professores não serem convidados a envolver-se na seleção das obras, sendo o Ministério a fazê-lo (Veiga et al., 1996).

Por outro lado, segundo a análise efetuada nesse mesmo relatório, há que salientar que, no 1.º CEB, no geral, “o conjunto das obras é exíguo, tem peso excessivo de manuais escolares, e não cobre os domínios necessários ao trabalho escolar, nem ao desenvolvimento do gosto pela leitura.” (Veiga et al., 1996, p.20). Contudo, também se reconhecia que vários professores e até educadores procuravam contornar os obstáculos existentes, com vista a fomentar o contacto e o gosto pelos livros (ME, 1996).

Já em 2009, foi organizado o Encontro Nacional de Bibliotecas Escolares, pelo Gabinete da RBE, ao qual aderiram 1400 pessoas. Nesse mesmo ano, criou-se a função de coordenador interconcelhio, através do Despacho n.º 755/2009, de 14 de julho, e a função de professor bibliotecário, enquanto gestor das bibliotecas escolares, embora já em 1996, no relatório mencionado anteriormente, se fizesse referência ao professor bibliotecário, a respeito das diversas competências que este deve possuir, entre as quais destacamos as que se relacionam com a literatura para a infância e juventude, tendo em conta as características do presente estudo.

3.5.1. Bibliotecas Escolares e Trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo é, sem dúvida, importante, daí existir um documento publicado pela RBE intitulado “Biblioteca escolar e trabalho colaborativo” (Araújo, 2014).

Segundo o que consta nesse documento, o trabalho colaborativo é essencial para o êxito das aprendizagens, estando “provado que os resultados de aprendizagem dos alunos são fortemente influenciados pelo papel das bibliotecas escolares” (Araújo, 2014, p.1).

Para que essa colaboração resulte todos os envolvidos têm de ter vontade de colaborar, de forma voluntária, deve existir entendimento, responsabilidades partilhadas e empenho na procura de soluções que levem a mudanças positivas.

Contudo, o próprio conceito de colaboração não é claro para muitos professores, podendo entender que existe um trabalho colaborativo quando, na prática, isso não se verifica.

De facto, em Portugal, são poucas as práticas colaborativas, bem-sucedidas, entre os professores e as bibliotecas escolares, até porque “construir relações de verdadeira colaboração não é fácil e exige grande envolvimento, por isso, apesar do trabalho colaborativo ser hoje muito referenciado, não são muito numerosas as práticas desta natureza que se constituem nas escolas” (Araújo, 2014, p.2).

É preciso que ocorra “uma pequena revolução na cultura e nas práticas da escola” (Araújo, 2014, p.4), embora o facto de se reconhecer a necessidade da presença das literacias no currículo possa contribuir para provocar uma mudança, combatendo “o tradicional isolamento do professor na sua sala de aula e impulsionar o trabalho cooperativo com o professor bibliotecário, desde que este seja entendido, na comunidade educativa, como perito ou especialista em informação.” (Araújo, 2014, p.4)

Além disso, os professores bibliotecários podem apoiar os professores nesta mudança que nem sempre é fácil. Contudo, é fundamental que na escola se compreenda o que é o verdadeiro trabalho colaborativo e as diferentes funções a desempenhar pelos envolvidos. Por um lado, temos os professores, que conhecem os seus alunos, as suas necessidades e interesses e, por outro, temos o professor bibliotecário, que domina “as competências de informação, os métodos para as integrar no currículo e as novas ferramentas web ao dispor da educação. Tem também uma visão mais ampla sobre as aprendizagens dos alunos, relacionando diferentes aspetos do currículo.” (Araújo, 2014, p.6).

Há que ter em conta que podem existir três níveis de colaboração (Muronaga & Harada, 1999, citado por Araújo, 2014), sendo que no primeiro nível o planeamento e implementação das competências em literacia da informação decorrem de modo isolado, isto é, os professores bibliotecários ensinam uma determinada competência, mas que não se reforça em contexto de sala de aula. Já no segundo nível a colaboração é simples, o que ocorre quando os professores, ocasionalmente, solicitam que os professores bibliotecários trabalhem certas competências com os alunos. Por fim, no último nível, há colaboração total, existindo um planeamento em conjunto, que resulta numa avaliação igualmente feita em conjunto.

O trabalho das bibliotecas escolares implica “uma liderança específica do professor bibliotecário que harmonizará, encorajará e procurará estabelecer compromissos” (Araújo, 2014, p.12), mas só faz sentido em articulação com a escola, partilhando-se experiências e recursos e cooperando-se nas planificações, com vista ao sucesso dos alunos.

Neste trabalho colaborativo, a leitura não pode deixar de estar incluída, já que “é ela própria congregadora, plural e possui uma forte componente social.” (Araújo, 2014, p.13). Por exemplo, os projetos de leitura são muito importantes, contribuindo para que os alunos possam criar hábitos de leitura, desenvolvam competências de leitura e ao nível da leitura literária (Araújo, 2014). Estes projetos fomentam a cooperação, pelos seguintes motivos:

- Estimulam o envolvimento dos alunos nas atividades;
- Se assumem como eixos centrais de um conjunto de práticas que unem os professores em torno de um objetivo comum;
- Exigem uma planificação, execução e avaliação comum pelos vários intervenientes no projeto;
- Permitem articular atividades entre a biblioteca escolar e as disciplinas, pensando nos currículos mas tirando proveito da “transversalidade da leitura”;
- Ajudam as bibliotecas escolares/ professores bibliotecários a articular com um maior número de turmas, de disciplinas e professores;

- Conduzem a uma maior valorização da leitura e do trabalho desenvolvido pela biblioteca. (Araújo, 2014, pp.14-15)

Importa clarificar que, a respeito do trabalho colaborativo, numa das publicações “Biblioteca ativa”, da RBE, em 2013, já era visível a importância conferida a esta questão, apresentando-se propostas para uma biblioteca ativa, levando os professores bibliotecários a refletir. Uma dessas propostas passa, exatamente, pelo desenvolvimento de parcerias colaborativas, sem que se utilize apenas o espaço da biblioteca, mas sobretudo que se contacte com os alunos, os professores e a comunidade, indo ao encontro dos interesses e dos projetos em desenvolvimento, em contexto escolar. Cooperar na planificação de atividades e sugerir alternativas de trabalho que a biblioteca pode implementar ou que se poderá implementar em conjunto é outra sugestão indicada, assim como ser conhecedor dos currículos, acompanhar as alterações destes e modificar formas de trabalhar. É, ainda, importante que se divulgue o papel da biblioteca à comunidade (RBE, 2013).

3.5.2. Leitura Literária na Biblioteca Escolar

Outros documentos de destaque, publicados pela RBE, são os referenciais que marcam presença desde 2013, tendo tido a adesão de “mais de meio milhar de escolas do pré-escolar e ensino básico integradas na RBE” (Conde et al., 2017, p.10).

Tal como se constata no referencial de 2017, procura-se aliar os descritores aí apresentados aos programas e às metas curriculares, a fim de que nas bibliotecas se possam explorar e desenvolver, com sucesso, as literacias da leitura, dos media e da informação. Logo, importa que, em contexto escolar, as bibliotecas integrem as “estratégias e objetivos educativos e curriculares da escola, tendo em vista a criação de situações e modos de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento das literacias.” (Conde et al., 2017, p.10), visto que permitem a aquisição e o desenvolvimento de várias competências, por exemplo na área da leitura, fundamentais para dar resposta à sociedade atual e formar cidadãos responsáveis e ativos.

De facto, estes documentos têm contribuído para um panorama bastante positivo, por exemplo, no que respeita à aposta na formação contínua de professores bibliotecários e docentes e à participação em diversas iniciativas com os alunos,

destacando-se o papel das bibliotecas escolares como aliadas para um ensino e aprendizagem ainda com mais qualidade.

No que respeita ao 1.º CEB, os resultados também melhoraram bastante, dado o investimento ao nível das competências nas diversas literacias (Conde et al., 2017). Assim, quanto à literacia da leitura, área de particular interesse na presente investigação, “procura associar-se o trabalho das bibliotecas escolares ao desenvolvimento do gosto e das competências de leitura, escrita e comunicação, como condição estruturante da formação pessoal e capacidade de progressão nas aprendizagens.” (Conde et al., 2017, p.16).

No entanto, para se continuar a progredir, as escolas e as bibliotecas necessitam de ir ao encontro da evolução tecnológica e das exigências dos leitores, daí que no referencial em causa se proponham determinadas alternativas, apresentando estratégias com vista ao desenvolvimento da expressão oral e escrita, da compreensão leitora e ao tão importante desenvolvimento do gosto e dos hábitos de leitura. Portanto, através do referencial, é possível auxiliar as bibliotecas, mas também tem utilidade para as escolas, podendo e devendo estas tirar partido da biblioteca escolar, a fim de que os professores progridam profissionalmente e com vista ao sucesso educativo dos alunos (Conde et al., 2017).

Também a propósito da leitura, mais concretamente da leitura literária, a RBE publicou, em 2016, “O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades”.

No documento em causa, Araújo (2016) enfatiza a formação de leitores com capacidade crítica e reflexiva – que pode ser desenvolvida sobretudo através da leitura literária – preparados para ler em qualquer suporte e formato, considerando-a a principal responsabilidade das bibliotecas escolares. Assim, “Cabe à biblioteca escolar desenvolver estratégias que motivem os alunos para a leitura e que os treinem nos diferentes tipos de leitura para que se tornem melhores leitores.” (Araújo, 2016, p.1).

Para tal, importa ter presente que o conceito de leitura sofreu alterações, sendo que hoje se entende que “a compreensão da leitura é um processo interativo que envolve o leitor, o texto e o contexto, numa relação que se quer dinâmica (Araújo, 2016, p.2).

Por sua vez, o leitor desempenha um papel de relevo, sendo que a sua bagagem, em termos de conhecimentos prévios, construção dos sentidos dos textos, posição

enquanto leitor e expectativas quanto ao que lê acabam por se refletir na leitura, embora os textos em si também o influenciem, implicando diferentes formas de ler, de acordo com as características que estes possuem (Araújo, 2016).

Apesar de o leitor interagir constantemente com os textos, ao interpretá-los, há que ter presente o propósito da sua leitura. É precisamente esse propósito que poderá ou não motivá-lo. Possivelmente, uma leitura imposta não motivará o leitor da mesma forma que uma leitura que é feita simplesmente por fruição. Contudo, a motivação é essencial para se poder compreender o que se lê (Araújo, 2016).

Atualmente, são exigidas diferentes competências de leitura, consoante os textos com os quais se interage. Há, também, diferentes leitores, distinguindo-se o leitor tradicional do leitor novo (Torremocha, 2007, citado por Araújo, 2016). O leitor tradicional é um leitor competente, com capacidade para ler qualquer texto, em diferentes suportes. Já o leitor novo, perfil onde os mais jovens se enquadram, não lê livros, nem literatura, limitando-se às tecnologias. Logo, a forma de comunicar é diferente, o que interfere na leitura e na promoção da mesma, não se desenvolvendo as capacidades crítica e reflexiva, nem o gosto pela leitura literária, sendo essencial agir de modo a combater estes aspetos negativos e a formação de 'neonalfabetos', como Torremocha (2007, citado por Araújo, 2016) os designa, procurando ir ao encontro destes jovens.

Visto que a leitura pode ser feita através da internet, os professores bibliotecários devem orientar sobretudo os alunos para esta leitura, levando a que estes desenvolvam competências de leitura e escrita, pois trata-se de uma leitura recente e mais exigente, implicando “uma grande interatividade e obriga o leitor a ser ativo e interventivo.” (Araújo, 2016, p.6).

Importa que se percecionem a leitura como um processo faseado para compreender em que etapa é que os alunos se encontram e quais as suas dificuldades, a fim de se desenvolverem estratégias para que possam progredir, sendo este um papel que também cabe às bibliotecas escolares. Ao conhecer essas fases da leitura e compreender de que modo interferem na forma de ler, os professores bibliotecários conseguirão ir ao encontro dos alunos, selecionando livros e desenvolvendo atividades que sejam adequadas (Araújo, 2016).

A biblioteca escolar é muito importante para a formação de leitores, podendo orientar neste caminho de construção contínua, mas “Cada um tem de descobrir por si o prazer de ler.” (Araújo, 2016, p.13).

É importante que exista um equilíbrio, não ignorando a tecnologia, mas sem descurar o contacto com o livro. Deste modo, é preciso que, nas bibliotecas escolares, se reflita sobre atividades que possam ir ao encontro dos interesses e necessidades dos potenciais leitores, com vista à leitura autónoma, à aquisição de hábitos de leitura, ao aumento de competências leitoras e, não menos importante, à fruição leitora. Portanto, “é fundamental que o professor bibliotecário ou o mediador conheça bem a comunidade em que vai mediar a leitura, que estabeleça laços afetivos com ela, que conheça os seus interesses e recorra a novas abordagens, com recurso a ferramentas tecnológicas.” (Araújo, 2016, p.14). Consequentemente, estes potenciais leitores sentir-se-ão mais motivados e, de facto, “A motivação poderá ser o trampolim para se tornar um leitor eficiente.” (Araújo, 2016, p.15), já que com mais motivação tende-se a ler mais e melhor. Se forem ensinadas estratégias de compreensão leitora, ao compreenderem melhor o que leem, os alunos sentir-se-ão motivados para ler cada vez mais.

Nas bibliotecas escolares, há que ter em conta o ensino dessas estratégias, que passam, por exemplo, por:

- a. Ensinar a visualizar primeiro o texto antes de iniciar a leitura para o aluno se familiarizar com o que o texto contém. Ensinar a interpretar os índices, os títulos e subtítulos, o conteúdo da contracapa para ajudar os alunos a formar uma representação coerente do texto antes de proceder à sua leitura.
- b. Orientar a leitura através de questões que vai colocando e através de explicações claras que ajudem o aluno a compreender as estratégias que deve utilizar. O aluno deve ser orientado para interagir com o texto enquanto lê (...)
- c. Conversar sobre as reações dos alunos à leitura. Exemplos de questões para interpretar as reações emocionais ao que se lê (...)
- d. Ajudar os alunos a encontrar objetivos para a leitura.
- e. Proporcionar espaços e ambiente de leitura tranquilos e relaxados sem criar um clima de competição. (Araújo, 2016, p.17)

O ensino de estratégias de leitura é relevante, mas ainda há um longo caminho a percorrer, em contexto de sala de aula, onde geralmente tudo se baseia em ler textos

e fazer fichas sobre esses textos. Os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura devem ser, igualmente, valorizados, desenvolvendo-se atividades que contribuam para o ensino de estratégias de leitura.

Tendo em conta esses três momentos, nesse documento, sugerem-se várias atividades para diferentes leitores, ou seja, pré-leitor; leitor-aprendiz; leitor consistente, leitor juvenil e leitor crítico. Além disso, são apresentadas as principais necessidades de cada um destes leitores (Araújo, 2016).

Para auxiliar no desenvolvimento dessas atividades, é indicada a consulta do website *Aprender digital - Ferramentas digitais ao serviço das literacias* onde se divulgam ferramentas digitais, aplicações, plataformas e sítios web, com vista ao desenvolvimento de atividades em torno da leitura (Araújo, 2016).

Alerta-se, ainda, para o facto de não se formarem leitores apenas na disciplina de Português, cabendo essa responsabilidade à escola, “que tem de criar ambientes favoráveis à leitura, que deve proporcionar situações onde as experiências de leitura não sejam *dolorosas*, que não associem o livro exclusivamente ao estudo.” (Araújo, 2016, p.27). Por exemplo, nesse sentido, há que tirar partido das bibliotecas escolares.

Já o “Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar” é igualmente importante e evidencia os benefícios das bibliotecas escolares, as quais “promovem a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania. Estimulam o gosto pela literatura” (RBE-ME, 2018, p. 22).

Apesar disso, há aspetos a melhorar. No que respeita à literatura, uma das ações para melhoria indicadas passa por “incluir, nos planos de formação das escolas, ações na área (...) da literatura infantil e juvenil” (RBE-ME, 2018, p.31).

O documento mais recente é o Quadro Estratégico para 2021-2027 (RBE-ME, 2021), com o propósito de que todas as comunidades educativas beneficiem de bibliotecas escolares de qualidade.

Do balanço efetuado nesse documento, destacam-se determinados aspetos, tais como o facto de haver “1311 bibliotecas em escolas onde funcionam exclusivamente o 1.º Ciclo do Ensino Básico com ou sem educação pré-escolar” (RBE-ME, 2021, p.35), o que é bastante positivo. Verifica-se, ainda, que existe colaboração entre as bibliotecas e as escolas, sendo as bibliotecas consideradas como “agentes inovadores, embora carecendo ainda de desenvolvimento nesta área.” (RBE-ME, 2021, p.37). Ainda que não se saiba indicar um número exato, “Um número muito significativo de bibliotecas

desenvolve atividades pontuais no âmbito da leitura, estando ainda em falta programas articulados e sistemáticos” (RBE-ME, 2021, p.37).

Existindo aspetos a melhorar, salientamos os que se relacionam com a leitura, mais especificamente a necessidade de investir no desenvolvimento de hábitos de leitura e na competência leitora multimodal, o que se liga também às competências que dizem respeito à escrita e à comunicação, o que pode ser feito com o apoio de determinados programas e serviços (RBE-ME, 2021).

3.6. A Educação Literária no Manual Escolar

Relativamente ao conteúdo dos manuais escolares de Português, estes estão divididos em diferentes unidades. Em cada unidade há textos que possibilitam a reflexão e discussão, fomentando a participação do aluno e levando a que este se expresse de forma oral e escrita. Também se contribui para a aquisição de conhecimentos, apostando-se em textos com temas e recursos estilísticos com os quais o aluno se encontra familiarizado. Há textos mais longos, cujo objetivo principal consiste na leitura e existem textos mais breves, permitindo que se introduzam e pratiquem determinados conteúdos: léxicos, ortográficos, literários e gramaticais (Fernandéz, 2006).

Quanto aos textos literários, de acordo com Fernandéz (2006), embora as leituras sejam impostas, dado estarem incluídas no manual e a opção de escolha não parta do aluno, estas são de cariz lúdico e “dejan respirar al lector.” (p.81). Nesse sentido, o género literário que se destaca é a narrativa infantil e juvenil, estando presente em todos os manuais escolares do 1.º CEB. Este é um género literário que vai ao encontro do que o aluno, geralmente, lê fora da sala de aula. A seguir à narrativa, o género que mais se encontra nos manuais é a poesia, apresentando-se por meio de textos breves como as adivinhas, os trava-línguas ou as canções. Opta-se, ainda, por poesias de autores conhecidos, as quais permitem explorar conteúdos literários como o estilo, as figuras literárias e a métrica. Para esta exploração tende-se a seleccionar clássicos, pois a lírica popular possibilita que se conheçam os grandes clássicos e se contacte com a tradição oral, aumentando a cultura.

Os manuais escolares devem dar resposta a vários aspetos, acabando por ser difícil que todos sejam explorados da mesma forma, tal como menciona Fernandéz (2006). Assim, estes “cumplen sobradamente con su papel de educadores en los contenidos de Lengua y Literatura y con su función de transmisores de valores, pero

quizás fallan un tanto en algunos aspectos de la educación literaria.” (p.89). A través de um só texto, tende-se a incluir muitas funções e a dar resposta a várias necessidades, o que afeta os géneros textuais e, especialmente, a EL.

É estabelecida, por Fernández (2006), uma comparação entre a poesia e a narrativa. Relativamente à poesia, nos manuais, contrariamente ao que sucede com a narrativa, privilegia-se a aquisição de conhecimentos e não o prazer da leitura. Os alunos são mais facilmente motivados para a narrativa, já que se familiarizam com esta, mas a poesia possui enormes potencialidades que ficam por explorar. Desta forma, “se opta prioritariamente por la vía más fácil, la que conduce por textos atractivos, se va a lo seguro y no se arriesga.” (p.89).

Outra falha detetada por Veloso (2006) passa pela falta de qualidade dos manuais, sendo “um factor negativo para o processo ensino aprendizagem do 1º ciclo” (p.4). No mercado do livro escolar há liberdade para quem quiser editar, ainda que o livro possa conter erros, o que prejudica a aprendizagem. Muitos manuais também não possuem ilustrações de qualidade, afetando a educação estética.

A maioria das vezes não há referências a fontes de autoria, o que afeta a relação entre o texto e o leitor, bem como a motivação e o prazer da leitura, não desencadeando outras leituras para além do manual. Este aspeto também leva à “real dificuldade de formação de um leitor autónomo, competente e crítico, capaz de adquirir e de desenvolver uma eficaz competência literária.” (Azevedo, 2002, p.6).

Nos manuais, “encontramos os aparentemente inevitáveis roteiros/guiões de leitura, formatados, que não possibilitam, certamente, uma viagem e uma reação individual perante a obra literária” (Balça & Costa, 2017, p.210). Balça e Pires (2012) salientam esse aspeto, afirmando que “As muletas dos guiões de leitura pré-fabricados impõem-se a uma leitura pessoal e, mais grave ainda, determinam e coartam a leitura pessoal dos alunos.” (p.102). Deste modo, o professor deve estar consciente de que “a obsessão com as fichas leva a um agravamento da situação, visto que elas não conduzem o aluno a uma interpretação inteligente e crítica, nem oferecem um estímulo à imaginação.” (Veloso, 2006, pp.3-4). Inclusive no Pré-Escolar existem manuais e livros de fichas com diversas atividades. Logo, não se promove, tal como se deveria, a receção da literatura, nem os processos de comunicação oral que esta desencadeia (Veloso, 2006).

Há manuais de qualidade, mas a sua “descoberta nem sempre é fácil”, como afirma Veloso (2006, p.4). No entanto, o autor em questão alerta para o facto de que o

professor que se limita ao uso do manual, e descarta a importância de os alunos lerem textos literários integrais e de qualidade, não desenvolve um bom trabalho. Em certos casos, este é “escravo do manual” (p.3), impossibilitando a leitura de textos integrais. Veloso (2006) salienta que é “inadmissível que uma criança entre no 2º ciclo desconhecendo textos integrais e autores portugueses incontornáveis (...) inaceitável que as crianças não contactem com textos líricos, dramáticos e narrativos, que lhe possibilitem uma visão multifacetada da vida” (p.4). Fillola (1995) complementa a afirmação anterior, mencionando que as falhas existentes constituem um obstáculo ao prazer e à interpretação, contribuindo para que os estudantes terminem não só o 1.º e o 2.º Ciclos, mas também o Ensino Superior, tendo conhecimento de obras literárias, mas sem formação necessária para serem leitores autónomos, reflexivos e críticos.

Há que reforçar que um professor que se centra no manual escolar, no ensino da compreensão leitora, limita os seus alunos:

(pela presença massiva de perguntas sobre o produto, que avaliam a aquisição de conhecimentos) e não ensina verdadeiramente o aluno a ler o texto escrito (pela ausência de perguntas sobre o processo, que promovem a explicitação do raciocínio e das estratégias utilizadas (Balça et al., 2015, p.21)

Devido a todos os aspetos indicados, constata-se que “a maioria dos manuais escolares de língua portuguesa para o 1.º Ciclo não contribui, de facto, para a formação de verdadeiros leitores.” (Azevedo, 2002, p.6).

De forma a solucionar as falhas existentes, há que:

eliminar essas linhas de auxílio à leitura, apresentando os textos literários em estado puro, sem propostas de actividades redutoras (Ceia,1999), ora por as reformular adequadamente, tendo por base um conhecimento profundo e reflectido acerca daquilo que é a educação literária e o seu papel potenciador na exercitação de outros saberes e competências (Azevedo, 2014, p.54).

3.7. Aspetos a Melhorar

Visto que a literatura se encontra em crise (Ballester & Ibarra, 2009), afigura-se-nos como fundamental e estruturante perspetivar, a este respeito, a natureza e o tipo de ação desejável e possível no sentido de inverter esta tendência.

Existindo diversas formas de explorar a EL, nos diferentes níveis educativos e em diferentes contextos (Villalba, 2014), é importante a aplicação de metodologias que contribuam para a aprendizagem autónoma, através de intervenções didáticas que passem pela animação da leitura, pela criatividade na escrita, por vias interculturais e interdisciplinares, e em formato impresso e digital, tendo em conta os interesses e a maturidade psicocognitiva dos alunos (Valverde, 2015). Já Villalba (2014) indica as canções, os contos, os textos poéticos e as lendas como alternativas a serem exploradas para se desenvolver, não só a EL, mas também a competência em comunicação linguística. A fim de se organizar a compreensão explícita, para que os textos possam, efetivamente, ser compreendidos, Colomer (2010) sugere esquemas, concetualizações e fomento da aquisição de esquemas mentais. Isto é, os estudantes devem “estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa.” (p.84), sendo capacitados para a compreensão e expressão de todo o género de discursos. A autora em causa refere, ainda, a possibilidade de se recorrer à tecnologia, associando-se a oralidade à imagem. Outro modo de aceder à literatura passa pela escrita literária. Nas oficinas de escrita também se desenvolve a competência literária e o domínio da escrita. Na sala de aula deveria dar-se continuidade a essas oficinas, motivando os alunos, conciliando-se as suas habilidades naturais com a satisfação de alcançar produtos concretos e visíveis no trabalho escolar. Outro aspeto a considerar assenta no facto de a EL ser “interdisciplinaria (conecta con toda clase de artes y de lenguajes) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica, como las actividades personales del ocio.” (Ballester & Ibarra, 2009, p.30). Os diversos discursos artísticos como o cinema, a publicidade, a leitura e a música encontram-se cada vez mais ligados. Há que tirar partido dessa ligação para promover a interdisciplinaridade e motivar os estudantes.

Existem diversas metodologias que podem ser aplicadas numa só aula, desde que se saiba seleccionar a opção mais favorável, dependendo do contexto (Ballester & Ibarra, 2009). Se se conciliarem “tarefas de emisión, registro y evaluación” (Villalba, 2014, p.29), provavelmente, os resultados serão ainda mais positivos. Ao diversificar é

possível ir ao encontro dos interesses dos estudantes, tendo em conta a produção de textos, a informação, a reflexão, a promoção da motivação, do juízo crítico e da fruição (Ballester & Ibarra, 2009).

De acordo com Álvarez e Díez (2013), na escola, é essencial promover leitores críticos, por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas, por exemplo, nos clubes de leitura escolar. Como Rouxel (2014) afirma, presentemente, há novas práticas nas salas de aula, tais como o trabalho com diários e cadernos de leitura, sendo possível fomentar a criatividade dos leitores. No caso das crianças, estas expressam-se através de desenhos e alguns alunos do Ensino Básico revelam uma escrita literária, relativamente à obra lida. No entanto, ainda há limitações a essa experiência estética:

Muitos professores temem os excessos subjetivos, os delírios interpretativos; eles duvidam da capacidade dos alunos de produzirem interpretações interessantes ou aceitáveis; eles estão persuadidos que devem antes de tudo defender os “direitos do texto”, assegurar sua descrição usando a metalinguagem prescrita pela instituição. (Rouxel, 2014, p.27)

Consequentemente, em contexto escolar, os mais novos contactam com textos, verificando-se o seguinte:

la frecuencia con que se *encargan* obras que traten un asunto desde determinado punto de vista que se considera *adecuado* para el destinatario al que se dirige, y que lo expresen –además– con una sencillez que, a veces, resulta insultante, porque son textos completamente triviales (Torremocha & Ortiz, 2006, p.11)

As práticas de leitura devem ser centradas na compreensão e no conhecimento das características do texto, a fim de se compreender e disfrutar, esteticamente, da leitura, contribuindo para a formação de hábitos de leitura (Campos, 2019). Os mais novos devem ser motivados, apostando-se na leitura das obras, nomeadamente dos “libros originarios, sus palabras, lo que los autores dijeron, para aprender a comprender la belleza de esas visiones.” (Campos, 2019, p.64). Segundo Rouxel (2014), para que a competência estética se desenvolva é necessário que exista espaço para a leitura silenciosa na sala de aula, pois “A formação de leitores dá-se, também, no silêncio, momento em que a interação leitor/obra propõe uma entrega ao texto, e uma crise na

intimidade do sujeito leitor instaura-se e revela-se pelo desejo ao texto.” (Neitzel et al., 2015, p.191). É através dessa entrega que os leitores se constroem e podem construir sentido, em relação ao texto, desenvolvendo a capacidade crítica (Martins, 2009). Como refere Rouxel (2002), é preciso existir um investimento subjetivo por parte do próprio leitor, sendo este que permite completar o texto, aliando a sua imaginação ao texto escrito pelo autor.

Desta forma, Cassany (2009) destaca que não se deve “convertir el texto literario en un objeto inerte, disecado y listo para un análisis impersonal, frío y distante” (p.76). Por exemplo, quanto à animação leitora, ultimamente, esta tem-se destacado, mas sem se centrar no esforço interpretativo dos leitores (Colomer, 2010).

Os textos literários devem ser encarados de outro modo. Victoria Fernández, mencionada por Torremocha e Ortiz (2006), há alguns anos, referiu-se aos “*peligros del utilitarismo curricular*, que no es más que el aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura.” (p.10). No Ensino Básico e, por vezes, na Educação Pré-Escolar a leitura está ligada a “observações formais que entram o investimento pessoal do leitor.” (Rouxel, 2014, p.20). Geralmente, o texto que se lê e explora tem como finalidade adquirir ferramentas de análise, desvalorizando-se o leitor enquanto sujeito.

Há que analisar o modo como se deverá explorar a leitura literária na sala de aula, apostando-se em abordagens sensíveis das obras (Rouxel, 2007). É possível desenvolver reflexões e juízos, mas cada leitura é única e as formas de acesso aos livros são “diversas, dispares y múltiples.” (Villalba, 2014, p.34). Importa ter em conta a atividade leitora, no que respeita às “aportaciones personales no sólo de carácter intuitivo y/o afectivo, sino también de los conocimientos específicos y culturales” (Fillola, 1995, p.3), relevantes para refletir sobre o que se lê. Portanto, como Villalba (2014) refere, na prática docente deve-se auxiliar na descoberta de algumas dessas possibilidades de aceder às obras literárias, fomentando-se o encontro individual dos leitores com livros de qualidade e considerando-se a ligação entre o ato de ler e a personalidade do leitor, em termos afetivos e cognitivos. Há que privilegiar o enriquecimento da sensibilidade e dos conhecimentos, o ensino da leitura e “crear necesidades que ellos no sienten.” (Villalba, 2014, p.123).

Muitas vezes, os alunos acabam por não ter contacto com a obra, mas sim com a biografia dos autores, resumos e comentários sobre esta (Cassany, 2009). O autor e a

obra não podem ser descurados, pois estes são essenciais para que se compreenda e interprete o fenómeno literário (Ballester & Ibarra, 2009).

Atualmente, há um vasto repertório de obras de LIJ, tal como observa Rechou (2012). Tal facto contribui para a formação literária, mas é necessário que se selecionem os livros adequados, explorando-se a obra em si e não com o objetivo de aprender outros conceitos linguísticos (Campos, 2019). Frequentemente, não se selecionam as obras, tendo em conta os níveis de desenvolvimento dos mais jovens, os seus interesses e motivações pessoais. De acordo com Colomer (2010), os professores têm pouca formação inicial sobre a tradição oral ou o *corpus* infantil e juvenil, o que leva a que se dê preferência a textos que não são os melhores, em termos de qualidade. Ballester e Ibarra (2009) também defendem que o ensino da literatura e o cânone deve ser diversificado, dando “una respuesta comprometida con las transformaciones sociohistóricas contemporáneas y sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante.” (p.34). De facto, tem-se procedido à revisão dos cânones literários e dos que estão incluídos no ensino. O *corpus* de textos é fundamental na EL. É através deste que se desenvolve o ensino e a aprendizagem da literatura e, conseqüentemente, a formação estética, literária e leitora. Sendo assim, na seleção das obras devem estar incluídos textos pertencentes à literatura clássica e universal, mas também os que são mais atuais e com os quais os estudantes se encontram familiarizados. Colomer (2010) afirma, igualmente, que é relevante que exista o contacto com livros de qualidade e se conheçam certos textos clássicos, com valor patrimonial. Os textos linguisticamente complexos devem estar incluídos na sala de aula, explorando-se o que pode ser feito para a compreensão e sentido crítico dos mesmos. Cosson (2009) também considera que o cânone literário não pode ser ignorado, pois faz parte da identidade cultural, mas os alunos não se devem limitar a essas obras.

Contudo, verifica-se a tendência para se seguir as ofertas editoriais (Rechou, 2012). Segundo Pennac (1993), os livros que se encontram nos programas curriculares impedem a liberdade de escolha, distanciando os estudantes do livro. Além disso, os mediadores nem sempre desempenham a sua função da melhor forma:

pocos los mediadores suficientemente capaces de interpretar, juzgar y dotar de sentido la información para evitar que los cánones de aula descuiden la creación del imaginario y el reconocimiento de los hipotextos, llevando a frustraciones lectoras por falta de comprensión. (Rechou, 2012, p.363)

Todos os fatores mencionados anteriormente contribuem para que existam países com baixos índices de leitura (Rechou, 2012) e para o facto de muitos jovens nunca terem lido um livro completo (Colomer, 2010).

Colomer (2010, p.90) destaca que “El acceso a los textos y la discusión sobre ellos configuran el núcleo de la educación literaria.”. Deste modo, ao selecionar os livros, é fundamental ter em conta as manifestações dos estudantes, relativamente à sua capacidade crítica e considerar o potencial dos livros de LIJ para que essa capacidade crítica se desenvolva, tendo o cuidado de se efetuar uma seleção segundo diferentes critérios.

Importa que os alunos, na sala de aula e na biblioteca escolar, possam ler autonomamente e discutir sobre as suas leituras, levando-os mais além do que eles próprios enquanto leitores chegariam (Colomer, 2010). Uma vez que existem diversas obras e de qualidade, é preciso aliar a diversidade à qualidade, até porque como Ballester e Ibarra (2009) referem, o conhecimento literário não é uma literatura única. Há contacto com outras culturas e comunidades. Por isso mesmo, tal como os autores em causa afirmam, “la enseñanza de la literatura podrá abandonar la cúpula académica y desligarse de las directrices de la crítica para interpelar directamente a los discentes contemporáneos y responder a sus nuevas necesidades de formación literaria.” (p.34). Assim, os alunos devem contactar com várias literaturas, de diferentes países e culturas. Como defende Johansen (2017), importa diversificar os textos, proporcionando-se também o contacto com textos que se desconhecem, o que é benéfico, dado que contribui para a evolução na aprendizagem.

Como Colomer (2010) refere, “Probablemente una de las razones de la marginación que acaba sufriendo la literatura en la programación es la pérdida de seguridad escolar sobre la manera de abordarla en el aula.”. (p.90). Nesse sentido, Fillola (1995) levanta uma questão pertinente: “es oportuno condicionar *académicamente* todo tipo de lectura literaria hasta convertirla en un ejercicio de identificación o de subordinación a valores propuestos por opiniones ajenas, total o parcialmente distintas de las del lector”? (p.15). O autor em questão demonstra a sua posição, referindo que, caso não existissem essas condicionantes, os estudantes poderiam ter uma “experiencia de libertad lectora y elaborar inferencias e hipótesis interpretativas exclusivamente personales” (p.14). Esta situação leva Rouxel (2014) a questionar-se sobre o leitor que se pretende formar:

Um leitor escolar, mais ou menos experiente, capaz de responder às questões, dominando, o tempo dos estudos, com certo número de conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literatura(s), que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura? Finalmente, o que está em jogo nessa alternativa é exatamente a finalidade do ensino da literatura em termos de formação do leitor (Rouxel, 2014, pp.20-21).

Rezende e Oliveira (2015) defendem, de igual forma, o aluno, enquanto leitor. Este deve ser valorizado, adequando-se as atividades a desenvolver para que, através destas, se expressem emoções e pensamentos, o que é possível, por exemplo, por meio dos cadernos e diários de leitura, autorretratos ou autobiografias de leitor. Tais atividades têm a vantagem de levar o professor a conhecer os alunos e a auxiliá-los na construção da própria identidade. É na sala de aula que deve existir uma partilha intersubjetiva e devem ser desenvolvidos debates interpretativos, ainda que as experiências de leitura também possam acontecer fora do contexto escolar. O professor deve permitir que os estudantes tenham um papel ativo, levando a que se desenvolvam leituras singulares e subjetivas, apostando em novas formas de questionamento, relativamente ao texto, conduzindo à reflexão da turma para que daí resultem diversas interpretações. Esta partilha na turma contribui para reforçar a comunidade de leitores e para o desenvolvimento dos valores de cidadania.

A valorização do aluno, defendida por Rezende e Oliveira (2015) complementa-se com a posição de Pennac (1993), que salienta a necessidade de motivar para a leitura, não inculcando a obrigação de ler, pois não se sente prazer ao ler por obrigação. Após a leitura, ao existirem sempre questões para avaliar a aprendizagem dos alunos, estes não se sentem motivados. Importa que leiam e depois disso desenvolvam comentários sobre o texto sem que isso lhes seja imposto. Há o direito do leitor ao silêncio após ler um livro, ainda que normalmente este acabe por falar sobre o livro pela sua própria iniciativa. O leitor tem direitos e estes devem ser respeitados.

Tal como refere García Márquez, mencionado por Villalba (2014), os professores devem provocar a reflexão, sem interpretações rebuscadas, mas “con la dosis necesaria de rebeldía, inquietude, inconformismo, de insatisfacción...y de alegría. Y de claves de interpretación.” (Villalba, 2014, p.32). Para além disso:

La enseñanza de la lectura requiere formación adecuada y pasión para ofrecerla, a la par que las reflexiones contrastadas al compartir lecturas (...) pueden en muchos sentidos beneficiar a los destinatarios, receptores en formación y, a la vez, también a los profesionales. (Villalba, 2014, p.33).

O professor deve reter que no centro da aprendizagem se encontra o esforço dos alunos pela construção pessoal de sentido. Importa alterar a forma como estes se relacionam com o texto literário, dando lugar à subjetividade, a fim de que o texto faça sentido (Colomer, 2010). De acordo com Neitzel et al. (2015), importa considerar que a finalidade do texto consiste na receção e produção de sentidos. Ao planear a estratégia de leitura, o professor deve ter presente que o texto literário leva a diversas interpretações “e que uma estratégia adequada de leitura é aquela que não encerra o sentido da obra.” (p.195).

Todorov (2009) salienta que um professor de literatura, para além de ensinar, estuda as obras. No entanto, descarta-se o sentido das obras, que implica um trabalho de conhecimento. Este afirma:

não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram a sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. (Todorov, 2009, p.31)

Analisar a estrutura de uma obra pode contribuir para compreender o seu sentido, mas é necessário mais do que isso. Como defende Todorov (2009), “O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.” (p.33).

De facto, as principais dificuldades existentes em torno da literatura, segundo Rezende e Oliveira (2015) ligam-se à leitura. Assim, estes mencionam que, em contexto de sala de aula, a literatura reparte-se entre a leitura informativa rápida, que é a que se privilegia na sociedade, e a leitura afetiva do texto. Outro aspeto indicado passa pelo facto de a leitura estar associada a um ato individual e de liberdade. Contudo, na escola, exploram-se os textos coletivamente e há a dimensão avaliativa da leitura, o que leva os autores em causa a questionar se isso não será um entrave para que o aluno se

encontre com a literatura. Para além disso, a leitura literária, na escola, tende a ser encarada como algo obrigatório e aborrecido, afetando a fruição, que é essencial na leitura literária.

Tal como se constata, há muito que se pode e deve fazer. No entanto, “Una de las mejores opciones para poder afrontar esta crisis requiere, desde nuestra perspectiva, de la interrelación entre los objetivos por una parte, y por otra, la metodología y sus prácticas.” (Ballester & Ibarra, 2009, p.27). Primeiramente, é preciso refletir sobre as conceções e práticas leitoras que se fomentam. O papel da escola deve ser alvo de reflexão, pois é nesse espaço que se espera que se aprenda a ler, sendo que os professores devem ter em conta tudo o que envolve o processo de leitura e interpretação de textos, enquanto prática social (Colomer, 2010).

Deste modo, há que analisar os métodos utilizados pelos professores, no que se refere ao ensino da literatura, modificando-se o que for necessário, com vista ao sucesso (Martins, 2009). Estes, normalmente, centram-se nos resultados e não no processo de aprendizagem, acabando por pressionar os alunos a demonstrar os seus resultados (Pennac, 1993). Há que contrariar essa tendência. Os professores devem ter presente que há várias possibilidades de exploração das obras, não existindo regras concretas (Neitzel et al., 2015). No entanto, independentemente da forma de exploração, de acordo com Yopp e Yopp (2014), há três momentos que não devem ser descurados: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Assim, a pré-leitura, tal como o próprio nome indica, ocorre antes da leitura, possibilitando a ativação do conhecimento prévio e a construção de inferências, mediante o contacto com os aspetos paratextuais. Posteriormente, passa-se à leitura, onde se desenvolvem estratégias para a compreensão dos textos literários, explorando-se elementos narrativos. O último momento consiste na pós-leitura, podendo ser formuladas questões sobre o que foi lido, a fim de que os alunos expressem as suas opiniões e desenvolvam o pensamento crítico.

Relativamente à mediação, esta é uma função de destaque, sendo que estes são “*mediadores*: entre la palabra y los oyentes, los libros y los destinatarios, la cultura y los aprendices, la lectura y la educación.” (Villalba, 2014, p.32). Para exercer tal papel a sensatez e a experiência enquanto leitor são aspetos essenciais. Desta forma, no que respeita às estratégias de mediação, Lluch (2003, citado por Rechou, 2012) reforça que estas devem passar por “fomentar hábitos lectores estables, orientar la lectura tanto escolar coma extraescolar, coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades y preparar, desarrollar y evaluar la animación lectora.” (p.363). O papel do professor,

como mediador, é essencial, devendo este possuir “ousadia no que diz respeito à compreensão da obra pelos alunos, pois estes, em princípio, verão pelos olhos do professor, de acordo com suas indicações e parâmetros.” (Neitzel et al., 2015, p. 166). Importa, ainda, que este selecione os suportes para apresentar a obra, uma vez que os materiais didáticos e as estratégias implementadas pelo professor são relevantes para este e para os seus alunos, contribuindo ou não para a motivação relativamente à obra. Logo, é necessário implementar estratégias que cativem e estimulem, para que os estudantes tenham um papel ativo, expressando a sua opinião. “A leitura de uma obra pode mexer com o jovem quando este se relaciona com o texto por meio da fruição, que é a relação que o sujeito estabelece com o texto.” (Neitzel et al., 2015, p.190).

Há que ter presente que “las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario.” (Ballester & Ibarra, 2009, p.31). Também “Urge substituir la idea de ‘enseñar literatura’ por outra idea, más amplia, que se centre en la ida de ‘enseñar a apreciar la literatura’, en sel sentido de disfrutar y valorar, lo que significa desarrollar la formación literaria.” (Fillola, 2004, p.41).

É fundamental valorizar a leitura, dado que “ler es un arte que depende del talento, de la experiencia, de la cultura del individuo.” (Fillola, 1995, p.3). Os professores devem ter em conta que “es necesario participar en el juego de la creación, sentir y percibir los efectos estéticos del lenguaje, manejarlo de manera directa para conocerlo en su esencia y en la realidad discursiva que comporta toda producción creativa.” (Fillola, 2004, p.27). Os alunos precisam de “descubrir el plácer que les causa una lectura *desinteresada*.”, tal como afirma Campos (2019, p.87).

Zilberman (2010) acredita que o ensino da literatura só se irá manter se este tiver um sentido profissional e pragmático. Ao contrário, não é possível que se formem “leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras.” (p.18). Tal como este refere, a literatura é fundamental, sendo encarada como um saber prático, que permite o “ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade.” (p.19). Portanto, há que levar a “que escola e literatura não se oponham, nem se contradigam, se desejarmos que ambas continuem a andar juntas no futuro.” (p.19). Como Leahy-Dios (2004) afirma, é fundamental que a literatura se mantenha nos currículos escolares, mas que seja valorizada, até porque esta se destaca dos outros conteúdos, visto que possibilita conjugar a aprendizagem com a fruição, o autoconhecimento e a aquisição de valores. Importa que os professores aprofundem o seu conhecimento teórico e prático. É preciso que se entenda que o

fenómeno literário é complexo, abrangendo o que diz respeito às emoções, sensações e racionalidade e, simultaneamente, permitindo comunicar ideias, sentimentos, emoções e pensamentos. Embora não se deva descuidar a sua função pedagógica em contexto de sala de aula, a literatura é mais do que uma disciplina.

O cenário atual deve ser modificado, apostando-se numa EL de qualidade, pois esta “es la mejor ayuda para la formación lectora y para la fijación del hábito lector.” (Rechou, 2012, p.368). Como defendem Álvarez e Díez (2013), a escola pode e deve ajudar na formação de leitores críticos, explorando-se, desde cedo, textos literários. Importa inovar, de modo a enfrentar os obstáculos relacionados com a EL, explorando-se várias possibilidades e fomentando-se práticas críticas de leitura. Só assim se poderá contribuir para a EL e fomentar o gosto e o hábito leitor.

Relativamente à formação de professores, é essencial que se investiguem de que modo outros contextos de socialização ou prática de formadores de professores podem influenciar a sua identidade enquanto leitor e formador de leitores. O impacto das diversas práticas de formação, como a autobiografia, no processo de construção da sua identidade docente é outro aspeto importante a investigar. Verifica-se a necessidade de se realizarem mais investigações, partindo-se da formação inicial, auxiliando, assim, os futuros professores a construírem uma identidade de ensino e um conhecimento pedagógico da leitura, contribuindo para que estes sejam profissionais de qualidade (Granado & Puig, 2014). Bremholm (2020) destaca, igualmente, a necessidade de equipar os professores para a instrução da leitura. Para tal, este considera que se devem conjugar vários aspetos como a interação, uma formação de qualidade, um ambiente colaborativo e orientado para o desenvolvimento dos alunos. O professor deve apostar na planificação das suas aulas, avaliando a qualidade dos materiais de aprendizagem, a fim de optar ou não por usá-los como forma de contribuir para a leitura equilibrada e multifacetada. Há que investir mais em pesquisas de materiais de aprendizagem para a instrução da leitura e a pesquisa sobre a leitura do uso de materiais de aprendizagem dos professores, algo que não é explorado. É, ainda, relevante referir que “O reconhecimento do sujeito leitor no ensino da leitura literária é relativamente recente nos discursos e ainda longe de ser efetivo nas salas de aula.” (Rouxel, 2014, p.20).

Além disso, os professores devem tirar partido da literatura, contribuindo para que os estudantes enfrentem desafios sociais, tais como a instabilidade dos valores sociais nas novas sociedades ou a necessidade de combinar diferentes níveis de identidade cultural. Nesse sentido, atualmente, verifica-se uma maior preparação para

enfrentar tais mudanças. Cabe, igualmente, à escola definir de forma clara e objetiva quais as aprendizagens fundamentais a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, no que respeita à literatura, assegurando-se que os objetivos traçados contribuem para que este domínio se encontre presente nos documentos programáticos oficiais. Em contexto de sala de aula, é necessário repensar a gestão do tempo, a fim de que se possam desenvolver aprendizagens literárias, conjugando-as com a fruição (Colomer, 2010). Para tal, os professores devem ser profissionais de qualidade, com formação em animação da leitura, estratégias de mediação, formação crítica de leitores infantis e pesquisa-ação (Álvarez & Díez, 2013).

Deve haver um esforço dos professores, mas também dos alunos. Como Villalba (2014) afirma “La lectura es un placer que cuesta.” (p.32), mas com vários benefícios, entre os quais “la capacidad que le permite alimentar sueños, y el ser humano es una máquina de fabricarlos (p.31).

Capítulo 4 – O Papel do Professor

4.1. O Professor Leitor

Importa começar por olhar para o professor enquanto leitor. O leitor percorre um caminho que inclui os livros que lhe foram lidos na infância, as atividades de leitura desenvolvidas, pelos modelos de leitores com os quais contactou e pelo que experienciou em torno da leitura. O professor encontra-se incluído nesse percurso, desempenhando uma posição de destaque. Este não é apenas professor, mas também leitor (Granado & Puig, 2014).

De facto, os professores têm de ser leitores. Caso contrário, as suas práticas de sala de aula com o texto literário não serão bem-sucedidas, visto que primeiro a habilidade tem de ser desenvolvida nele próprio para que, posteriormente, contribua para que os alunos desenvolvam essa mesma habilidade (Vygotsky, 1998). Inclusivamente, só existe literatura e fenómeno literário através da leitura (Ballester & Ibarra, 2009).

Quanto à leitura, em particular, estando esta presente na vida do professor, desde a infância, dificulta a objetividade, a sistematização e a explicitação da mesma, do modo como se acede a esta, como é compreendida e como se disfruta do que se lê. Todos estes aspetos distinguem a leitura de outros conteúdos que se aprendem na escola (Granado & Puig, 2014).

Tem-se verificado uma maior quantidade de estudos, a respeito das experiências pessoais do futuro professor enquanto leitor. Nesse sentido, importa mencionar o estudo desenvolvido sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior (Yubero et al., 2014), onde se aponta para uma tipificação curiosa, incluindo os ‘falsos leitores’. Estes “Leem algumas vezes, mas esta conduta não está inserida no seu estilo de vida. A sua aproximação à leitura é esporádica e, ainda que não desgostem desta atividade, não conseguiram incluí-la, de forma sistemática, no seu tempo de lazer.” (p.46). Segundo os resultados do estudo em questão, neste perfil também encaixam estudantes que frequentam cursos ligados à Educação, concluindo-se que estes “podem levar a programar apenas atividades de instrumentalização da leitura e, com isso, esquecer o valor da própria leitura.” (p.47). Em alguma medida, e de forma algo irónica, a tipologia de livros apresentada por Bayard (2007) não deixa de encontrar pontes possíveis com as ideias apresentadas no estudo indicado anteriormente,

sobretudo ao distinguir, naquilo que se designa de formas de não-ler, os livros que o leitor desconhece, aqueles que percorreu/folheou, aqueles de que ouviu falar e aqueles que já esqueceu.

Os estudos que se têm vindo a desenvolver são importantes para a formação dos professores, pois “la identidad docente y las teorías subjetivas sobre las que se construye están configuradas sustantivamente por la materia que se enseña, lo que la enlaza al conocimiento pedagógico del contenido.” (Granado & Puig, 2014, p.46).

Na generalidade, no que respeita aos professores de Educação Básica contribuye a que su identidad docente como formadores de lectores se profile de manera menos marcada, de un lado, porque la enseñanza de la lectura supone una responsabilidad más entre otras muchas y, de otra, porque conlleva una formación poco intensiva en esta materia. (Granado & Puig, 2014, p.47)

A identidade docente, segundo Granado e Puig (2014), inclui as dimensões biográfica, contextual e a que se relaciona com o conteúdo a ensinar, neste caso, a leitura. Quanto à identidade leitora, esta “constituye una de las subidentidades que conforman esa identidad del docente en su calidad de formador de lectores.” (p.57). Esta identidade integra as dimensões biográfica e contextual, sobretudo do contexto escolar, influenciando, no geral, a identidade docente e, em particular, os conhecimentos pedagógicos da leitura. Por isso mesmo, “con frecuencia, los futuros docentes explican su comportamiento lector como reacción a los jaques de la escuela.” (p.59).

Geralmente, muitos dos futuros professores tiveram experiências pessoais positivas, em torno da leitura. Porém, encontram o prazer da leitura fora da escola. Consequentemente, não estabelecem uma ligação entre a leitura e a fruição. Mediante os discursos autobiográficos destes futuros profissionais constata-se que a sua conceção da leitura está ligada à sua representação da leitura na escola. Estes descuram a ligação entre a leitura e a componente estética e tendem a limitar-se à exploração de textos educativos e informativos, o que se poderá refletir nas suas futuras práticas de leitura na sala de aula. O seu comportamento leitor liga-se à sua conceção de leitura, podendo influenciar a representação do trabalho leitor em sala de aula (Granado & Puig, 2014). Portanto, há que investir nos futuros professores, através de “campanhas de formação e promoção da leitura, para tentar transformá-los em sujeitos leitores” (Yubero et al., 2014, p.42).

4.2. Algumas Notas sobre a Formação do Professor do 1.º Ciclo na Área da Educação Literária

Os professores são fundamentais no sistema de ensino, logo importa refletir em torno destes e investigar mais, a respeito da sua formação inicial.

Neste sentido, “Precisamos de encontrar caminhos, cenários para que possamos também, de alguma forma, prepararmo-nos para os desafios que já estão aí visíveis e que não são desafios fáceis.” (Justino, 2015, p.6).

Remetendo-nos para a EL, “Numa época de grandes desafios e em que todos os especialistas afirmam da importância da leitura e da literacia em leitura no mundo atual, a formação de professores mediadores de leitura está mais que nunca na ordem do dia” (Azevedo et al., 2019, p.15).

Cabe ao professor incentivar à compreensão dos textos, fomentando a criatividade e não apenas ensinar a ler (Zilberman, 2003). Este deve ter em conta a qualidade literária e ser capaz de emocionar, motivar e levar os alunos a sonhar (Cerrillo, 2006).

Quando, pelo contrário, não se valorizam as atividades de leitura, significa que há falhas na formação dos docentes (Machado, 2001). Consequentemente, essas falhas refletem-se nos alunos. Azevedo et al. (2019, p.15) referem-se ao relatório do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), onde foi apresentada “a descida da literacia em leitura dos alunos portugueses do 4º ano de escolaridade”, devido à “falta de formação dos professores, salientando o abandono do PNEP”.

As formações inicial e contínua são fundamentais, devendo ser qualitativas e conduzir à reflexão sobre o trabalho docente (Freire, 1996). Assim, para que se formem docentes competentes, é preciso que se desenvolvam projetos político-pedagógicos, através dos quais se valorizem estes profissionais, nomeadamente o seu papel e a sua prática pedagógica (Kleiman, 2001).

Por outro lado, os professores devem valorizar estas ações de formação para poderem evoluir, melhorando as suas práticas letivas (Veloso, 2001) e não as frequentar, simplesmente, para obterem créditos, que os possibilitam progredir na carreira, como muitas vezes se verifica.

De facto, há que apostar na formação, não com o simples intuito de progredir na carreira, mas sim enxergando que a literatura “pode ser – se formos capazes – o ovo de Colombo para a descoberta do prazer da leitura e conseqüente domínio da língua materna, não falando já das proteínas que ela fornece ao imaginário da criança.”. (Veloso, 2001, p.60).

Capítulo 5 – Metodologia

Qualquer investigação é desenvolvida com o intuito de se poder dar resposta a determinados problemas. De acordo com Gauthier (2003), quando é necessário completar a distância entre uma situação de partida insatisfatória e uma situação de chegada desejável, existe um problema ou surge uma questão de partida. Neste contexto, segundo o autor em causa, “um problema de investigação concebe-se como um desvio consciente que se pretende anular entre o que sabemos, julgado insatisfatório, e o que deveríamos saber, julgado desejável.” (p.66). É esse “saber desejável” que define a preferência do investigador, em relação ao tema escolhido. De facto, no processo de investigação, o primeiro passo consiste na identificação de um problema. Essa identificação passa por especificar um problema para se estudar, justificar essa escolha e sugerir a importância e/ ou necessidade do estudo (Creswell, 2012).

Deste modo, indo ao encontro de Tuckman (2000), que entende que uma problemática se formula melhor em forma de questão, partiu-se do seguinte: “A partir da visão de professores de 1.º Ciclo, como se configura e materializa a Educação Literária?”. Esta problemática surgiu, principalmente porque, desde há muito, os professores sabem que é preciso renovar o paradigma didático, no que se refere à abordagem dos textos literários em contexto escolar, quer pelo estatuto particular daqueles textos, relativamente a outros de tipologias diversas, quer pela emergência recente da EL como domínio autónomo no quadro da disciplina de Português. Assim, pretendendo-se compreender como se configura e materializa a EL, a partir da visão de professores de 1.º CEB, procurou-se identificar características do discurso pedagógico oficial sobre EL, no 1.º CEB, e conhecer como se configura a EL e que práticas estão envolvidas, de acordo com a visão de professores.

Quanto às questões metodológicas, há que clarificar que a metodologia “questiona o que está por trás, os fundamentos dos métodos, as filosofias que lhes estão subjacentes e que (...) influem sempre sobre as escolhas que faz o investigador.” (Coutinho, 2014, p.25). Desta forma, a metodologia não se centra nos resultados, mas sim na compreensão do processo em si (Kaplan, 1998, citado por Coutinho, 2014). Incluído na metodologia, encontra-se o paradigma de investigação. Segundo Coutinho (2005, como citada em Coutinho, 2014), este pode ser entendido como um conjunto de

teorias comuns, valores e regras, aceites pelos membros de uma comunidade científica, num dado momento histórico.

A presente tese está sob o paradigma qualitativo ou interpretativo, procurando-se compreender as perspetivas dos investigados e permitindo aprofundar a compreensão sobre o fenómeno estudado, sem se imporem expectativas prévias (Mertens, 1998, citado por Coutinho, 2014). Através deste paradigma, tal como referem Latorre et al. (1996, citado por Coutinho, 2014), procura-se “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos.” (p.18), a fim de que se saiba como é que estes interpretam as várias situações e o significado que tem. Uma vez que a ação humana é intencional, importa “interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social.” (Coutinho, 2014, p.18). Também Erickson (1986), destaca o “(...) interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador.” (p.119). Este clarifica que o foco substantivo e a intenção é que tornam um estudo interpretativo. Relativamente ao foco, numa investigação interpretativa, este encontra-se no carácter subjetivo do objeto que se analisa, tal como se verifica neste estudo, relacionado com a EL, onde se procurou compreender como se configura e materializa a EL, a partir da visão de professores de 1.º Ciclo, não tendo sido impostas expectativas prévias ao fenómeno.

A respeito das modalidades ou designs de investigação, esta trata-se de uma investigação não-experimental. Ser ou não experimental relaciona-se com a natureza das questões de investigação, o grau de controlo e o produto final desejado (Merriam, 1998). Dentro das modalidades não intervencionistas, e com base em Ponte (2006) e Yin (2015), considerando a questão de pesquisa, optou-se por desenvolver um estudo de caso, sendo este um método de pesquisa comum na Educação, permitindo compreender a realidade concreta, dando resposta a questões de natureza explicativa, possibilitando uma visão holística do fenómeno. Consequentemente, não se investigou com o intuito de alterar uma dada situação. Logo, os acontecimentos também não se controlam, nem se podem manipular as eventuais causas do comportamento dos participantes (Ponte, 2006).

Reforçando a importância do desenho metodológico pelo qual optámos, visto que a investigação desenvolvida se relaciona com as práticas educativas, há que ter em conta que as qualidades das mesmas sofrem alterações ao longo do tempo. “While some of these differences can be made through forms of quantification – test scores, for example – the differences, as they are experienced, are fundamentally differences of quality.” (Freebody, 2003, p.9).

Partindo-se da análise documental de documentos nos quais a EL está direta ou indiretamente implicada (textos normativos/prescritivos e outros), com destaque para o PMCPEB (2015), documentação emanada no âmbito do PNL e da RBE, construiu-se o instrumento de recolha de dados, ou seja, o guião de entrevista (Apêndice 1 – Guião das Entrevistas), para se poder recorrer ao inquérito por entrevista, sujeito a um tratamento qualitativo, a dez professoras do 1.º CEB, que aceitaram participar neste estudo (Apêndice 2 – Consentimento Informado para as Entrevistas), sete delas a lecionar em turmas do 3.º ano de escolaridade, duas com turmas do 4.º ano e uma professora com uma turma composta por alunos do 1.º, 3.º e 4.º anos.

Optar por entrevistas semiestruturadas, tal como considera Lessard-Hébert et al. (2010), permite que se referenciem e classifiquem os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos e os estados emocionais, constituindo-se aquelas, tal como as conceptualiza Kvale (1996), enquanto práticas conversacionais especializadas ajustadas, como considerado por Seidman (1998), a este tipo de investigação: “Social abstractions like “education” are best understood through the experiences of the individuals whose work and lives are the stuff upon which the abstractions are built.” (p.4).

Uma vez que o período de realização das entrevistas correspondeu aos períodos de confinamento decorrentes da pandemia, recorreu-se à plataforma zoom. Após a transcrição das entrevistas, seguiu-se a análise de conteúdo, através da qual se identificaram categorias, facilitando a compreensão do fenómeno (ver Apêndice 3 – Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas). Tal como defende Bardin (2009), as ideias transmitidas na entrevista são mais importantes do que descrever os conteúdos e, de facto, pretendeu-se transmitir essas ideias, dando voz aos professores e procurando, a partir dessas vozes, refletir sobre os sentidos e construções a que, através delas, podemos aceder, pois além dos motivos já indicados, em qualquer investigação, também é relevante o desenvolvimento do pensamento crítico.

Embora a realização das entrevistas tenha sido essencial, foi necessário, em momento posterior, clarificar e aprofundar determinadas questões. Optou-se, assim, pelos *focus group* ou grupo de discussão, uma técnica de pesquisa qualitativa que possibilita a recolha de dados que podem não ser obtidos tão facilmente através de entrevistas (Morgan, 1997). De facto, a sua aplicação (Anexo 1 – Aprovação da Aplicação de *Focus Group*) pode ocorrer em diferentes etapas, tendo-se considerado que esta seria vantajosa na fase final da investigação (Krueger & Casey, 2009; Stewart et al., 2007).

Visto que o *focus group* parte de uma determinada temática estabelecida pelos investigadores, mediante a interação em grupo (Morgan, 1997), partiu-se do tema central da investigação, ou seja, “A EL no 1.º Ciclo do Ensino Básico: (re)configurações deste domínio, a partir do olhar dos professores”, com o auxílio do guião que foi, previamente, elaborado (Apêndice 1 – Guião do *Focus Group*).

Quanto ao papel dos investigadores, estes devem conduzir o *focus group*, fomentando as interações discursivas entre os participantes, a fim de que se vá ao encontro do tema central (Valles, 1999), tendo sido exatamente o que se procurou fazer.

A respeito dos participantes, há que ter em conta que o número de elementos do grupo focal pode variar, indo dos quatro aos doze participantes (Krueger & Casey, 2009), mas geralmente selecionam-se entre cinco ou seis elementos, indo até aos dez participantes, no máximo, o que vai ao encontro da dimensão do nosso *focus group*, que incluiu quatro das professoras que aceitaram participar nas entrevistas iniciais e um elemento novo, nomeadamente um professor (Apêndice 2 – Consentimento Informado para o *Focus Group*). Os participantes possuem sempre algum aspeto em comum (Silva et al., 2014; Krueger & Casey, 2009), neste caso, o facto de se tratarem de docentes do 1.º CEB e dado o interesse pela temática em causa. Estes desempenham um papel de relevo, possibilitando a recolha de dados qualitativos (Valles, 1999).

Sendo uma técnica que se aplica em grupo, “propicia riqueza e flexibilidade na coleta de dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes” (Oliveira & Freitas, 1998, p.84).

Após a realização do *focus group* procedeu-se à transcrição do discurso dos participantes e, posteriormente, passou-se à análise de conteúdo, identificando-se determinadas categorias (Apêndice 3 – Grelha de Análise de Conteúdo do *Focus Group*), procurando-se compreender mais facilmente o fenómeno em estudo.

Capítulo 6 – Análise de Dados

6.1. Análise de Dados das Entrevistas

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, no que se refere à EL, no 1.º CEB, a nossa atenção centrou-se em identificar características do discurso pedagógico oficial e compreender como é que os professores percecionam este domínio.

Ao procurarmos que se caracterizasse o domínio em causa, apenas uma das professoras respondeu de forma direta, numa tentativa de definir a EL, tendo afirmado:

P3: Então, é da gramática. É próprio da gramática da língua portuguesa distinguir os tipos de texto em narrativas literárias e não literárias, não é? (...)

Portanto, se for uma notícia, se for... portanto, um texto informativo sobre qualquer assunto, seja um planeta, um animal, será, portanto, um texto não literário. Se contar uma história, portanto, passa a ser literário.

Desta forma, a resposta apresentada anteriormente foi sustentada na gramática da língua portuguesa, tendo em conta que, de acordo com esta, há textos literários e não literários, que se distinguem pelas suas características e funções. Assim, quanto aos literários, referiu as narrativas, afirmando que estas contam uma história e, na realidade, essa é uma das funções. Também são textos de carácter estético, pautados pela criatividade e pela subversão das regras gramaticais, embora seja essencial o conhecimento da gramática para a compreensão destes e de outros textos. De facto, no PMCPEB (Buescu et al., 2015) defende-se que “O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos restantes domínios.” (p.8). Referindo-nos particularmente aos textos literários, quanto maior for o domínio gramatical, maior será a compreensão textual, o que significa que há uma relação indissociável entre a gramática e os textos. Precisamente graças aos conteúdos metalinguísticos e instrumentais presentes nas obras literárias, é possível compreender padrões verbais pertencentes a uma comunidade e melhorar a escrita (Ballester & Ibarra, 2009).

Contudo, contrariamente ao que tende a acontecer, a literatura deve ser explorada sem se limitar a ter como fim a análise de elementos gramaticais (Martins, 2009), valorizando-se a discussão em torno do que se lê (Johansen, 2017). Algumas

das opiniões expressas, relativamente à visão em torno da EL, revelaram essa valorização, enxergando-se a literatura além do desenvolvimento linguístico. Direcionaram, assim, as suas respostas não tanto para o conceito de EL, mas principalmente para a importância e vantagens deste domínio, demonstrando pontos de vista em comum, através dos quais é possível enumerar diversos benefícios, tais como:

- Alarga horizontes, permitindo conhecer diferentes escritores, ilustradores, estilos de escrita e várias obras, enriquecendo o vocabulário, desenvolvendo a criatividade e aumentando competências relacionadas com a língua portuguesa, no que concerne à leitura, interpretação, compreensão, escrita, capacidade de reflexão e sentido crítico;
- Sensibiliza para a leitura fruitiva e criação de hábitos de leitura, contribuindo para a formação de bons leitores;
- Desencadeia diferentes aprendizagens, relacionadas com os valores éticos, através das histórias.

Todas as vantagens indicadas anteriormente acabam por estar interligadas. Por exemplo, o conhecimento de outras obras e de diferentes escritores contribui, por sua vez, para estabelecer ligações e relações intertextuais, realizando-se inferências (Azevedo & Balça, 2019) e, ainda, promove a cidadania, levando ao desenvolvimento do leitor em termos estéticos, culturais e éticos (Dufays, 2006).

O conhecimento de ilustradores, estilos de escrita, a possibilidade de articulação do domínio em causa com outras áreas e o desenvolvimento da imaginação foram outros benefícios apontados, destacando-se a imaginação, necessária para se interpretar o que se lê (Valverde, 2015). Ou seja, estimula-se a criatividade, através da leitura literária, implicando a interpretação do leitor, o que pode reduzir o analfabetismo e o insucesso escolar (Rouxel, 2002). O valor educativo da literatura é evidente, mediante a procura interpretativa, o que envolve a cultura e permite que se interprete a diversidade cultural e a atividade cognitiva (Torremocha, 2007, citado por Araújo, 2016).

É de salientar, tal como algumas professoras referiram, a possibilidade de se desencadearem diferentes aprendizagens, através da aplicação prática das vivências das histórias no quotidiano, como a transmissão de valores e o facto de ser um domínio que nos define não só enquanto leitores, mas também enquanto pessoas, sendo relevante para o desenvolvimento global dos alunos. Na realidade, o desenvolvimento da competência literária abrange determinadas dimensões que não podem ser

descuradas: dimensão cognitiva, conhecimento linguístico e literário e dimensão sociocultural e estética (Torres, 2014). Portanto, a literatura confere uma experiência individual aos leitores, transcendendo o desenvolvimento linguístico (Melo & Costa, 2018), tal como se reforçou anteriormente, mas também a nível social e cívico (Thérien, 1997). Logo, há que ter presente que a EL se centra “no leitor e nos seus processos de compreensão e de construção cultural do mundo” (Melo & Costa, 2018, p.103). Estabelece-se o contacto com outras vivências através de um mundo que não é real, mas que se pode complementar com o mundo real (Ballester & Ibarra, 2009), o que ajuda a compreender o mundo (Ballester & Ibarra, 2013). A fruição estética também ajuda a essa compreensão, levando a questionar o mundo (Todorov, 2009), conhecendo-o criticamente e conhecendo-se a si próprio, enquanto ser individual (Thérien, 1997), ainda que desencadeie, no leitor, interrogações complexas, mas necessárias para alimentar a literatura (Monteiro, 2016).

Em contexto de sala de aula, segundo Rouxel (2014), o contacto com diversas obras literárias, dando espaço para a leitura subjetiva, está ligada a essa componente estética, contribuindo para o desenvolvimento da competência reflexiva. “É a função poética da linguagem, o jogo com as palavras, os ritmos – a música do texto – que suscitam o prazer estético e isso, desde a primeira infância.” (Rouxel, 2014, p.33). A componente estética aproxima os estudantes do texto literário, permitindo que se apropriem desse texto, sendo fundamental na sua construção enquanto leitor, mas também a nível pessoal, no que respeita à sua personalidade e valores (Rouxel, 2014).

No entanto, importa que os estudantes possam fazer leituras de forma silenciosa, a fim de que a competência estética se possa desenvolver (Rouxel, 2014), pois “A formação de leitores dá-se, também, no silêncio, momento em que a interação leitor/obra propõe uma entrega ao texto, e uma crise na intimidade do sujeito leitor instaura-se e revela-se pelo desejo ao texto.” (Neitzel et al., 2015, p.191).

Contudo, questionamo-nos, com base em Granado e Puig (2014), se o prazer da leitura se encontra na escola. Segundo estes, os futuros professores encontram esse prazer fora desse contexto, o que constitui um obstáculo à união entre leitura e fruição. Através dos discursos autobiográficos desses futuros professores, concluem que a conceção de leitura se associa à representação de leitura na escola, desvalorizando a ligação entre a leitura e a componente estética e privilegiando a exploração de textos educativos e informativos, o que se poderá refletir em futuras práticas de leitura, na sala de aula, enquanto profissionais. Portanto, importa que o professor seja um leitor, pois

as suas experiências e o seu gosto e prazer pela leitura, certamente, têm influência nos seus alunos.

De facto, o contacto com textos literários é muito importante. Sendo estes situados contextual e culturalmente, conhecê-los é aceder a esse segmento da cultura e ter a possibilidade de criar sociedades mais justas e livres (Torremocha, 2010).

Mediante a visão dos participantes neste estudo, bem como o que diversos autores defendem a respeito das potencialidades associadas à EL, não poderíamos deixar de estabelecer uma relação com as capacidades que se espera que os alunos desenvolvam à saída da escolaridade obrigatória, as quais se encontram no PASEO (Martins et al., 2017). Nesse documento enxerga-se além das áreas de aprendizagem e parte-se, exatamente, da consciência de que o mundo é composto por diversidade, alterações constantes e incerteza, sendo fundamental que exista um “equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (p.5), contribuindo para que os alunos possam ser autónomos, responsáveis e cidadãos ativos, com capacidade crítica, mas também pensamento criativo, implicando a capacidade de:

- pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;
- convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- prever e avaliar o impacto das suas decisões;
- desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. (Martins et al., 2017, p.24)

Tendo em conta os aspetos já mencionados, é possível que, através da EL, se contribua para que tais capacidades sejam desenvolvidas.

A sensibilidade estética é outro aspeto presente no PASEO (Martins et al., 2017), incluindo-se aí também a EL. Há que acrescentar que nas OCEPE (Silva et al., 2016) é

visível a importância do desenvolvimento do sentido crítico, o incentivo à criatividade e, principalmente, a sensibilidade estética, que surge relacionada com o livro e a leitura por prazer, o que significa que os estímulos para que esse desenvolvimento ocorra devem estar presentes desde cedo.

Embora o sentido crítico e a sensibilidade estética sejam relevantes, a base humanista, que é reforçada no PASEO (Martins et al., 2017) deve ser sublinhada na presente análise, não só porque, tanto as professoras, como alguns dos autores já mencionados, se referem aos valores éticos que a EL pode ajudar a sedimentar, mas principalmente porque podemos ser competentes nas mais variadas áreas, mas sem valores somos desprovidos de humanidade e sem a nossa humanidade nada somos. Não é por mero acaso que nas OCEPE existe a área de Formação Pessoal e Social:

considerada como área transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários. (Silva et al., 2016, p.6)

No PASEO (Martins et al., 2017) é confirmada esta importância, defendendo-se que os valores e as competências “permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (p.10). Assim, todos devem ser estimulados, em contexto de sala de aula, a desenvolver valores que passam pela liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação. É certo que o desenvolvimento de valores éticos não passa, exclusivamente, pela EL, mas através da exploração deste domínio é possível contribuir para tal.

Visto que o desenvolvimento da competência literária envolve a dimensão cognitiva, o conhecimento linguístico e literário e a dimensão sociocultural e estética (Torres, 2014), na escola, sendo um espaço de destaque para a formação de leitores competentes (Melo & Costa, 2018), há que valorizar a literatura, encarando-se determinados desafios sociais, fomentando-se práticas de leitura literária para “levar os alunos a familiarizarem-se com os textos, dotando-os de ferramentas para se apropriarem dos diferentes universos com os quais se deparam (Melo & Costa, 2018, p.106).

Quanto ao discurso oficial, considerando-o como aquele que determina, por parte de quem tutela a educação, o *quê*, o *como*, o *quando*, um discurso de natureza instituinte, este materializar-se-á nos diversos documentos que chegam ao terreno, sendo recontextualizados pelos diversos agentes. Neste caso, considerámos, como anteriormente referimos, de acordo com o que entendemos da voz das professoras, quando lhes demos a palavra, procurando conhecer a opinião destas, relativamente ao discurso pedagógico oficial sobre EL.

Há, aliás, que frisar a reação positiva, face à alteração ocorrida em 2012, altura em que a EL passou a estar incluída nos documentos programáticos, enquanto domínio autónomo. Deu-se, simplesmente, continuidade ao trabalho desenvolvido, dado que já se valorizava a EL, explorando-a na sala de aula, não se sentindo, assim, diferenças significativas, como se pode concluir através das respostas que, a este respeito, emergem nas entrevistas realizadas. Destaca-se a convicção de que a diferença mais significativa se restringirá, em grande medida, à formalização deste domínio nos documentos oficiais, sendo tal declarado, de forma muito evidente, que as práticas no terreno, bem como, a montante, o modo como os professores as conceptualizam, iam já no sentido desejável, em articulação com momentos anteriores do percurso escolar dos alunos:

P10: (...) não senti grande diferença, uma vez que, mesmo estando dentro do Programa, mas sem ser num domínio à parte, eu já o trabalhava. Eu e, se calhar, a maior parte das minhas colegas.

P3: Pronto, as obras literárias sempre fizeram parte, sempre estiveram disponíveis. A única diferença é que, agora, com a questão de um currículo, que é obrigatório, porque já antes, todas as professoras de Primeiro Ciclo e mesmo as professoras de Português, depois... em ciclos depois deste, contaram histórias e as educadoras muito mais que nós, não é? (...) não foi novidade nenhuma usar as obras literárias nas minhas

aulas. Eu sempre fiz isso. Há outras que eu também gosto e continuo a utilizar, mesmo não sendo obrigatórias. (...) Portanto, não houve problema nenhum em... não, não notei sequer diferença (...)

P4: Bem, é assim, eu já leciono há 26 anos e esta nova nomenclatura, a nível das competências e da Educação Literária já era abordada, antes de também ser determinada a nível de documentos, pronto, oficiais, não é? (...)

P5: (...) a Educação Literária foi só mais um nome que se lhe deu, porque de facto esteve sempre presente no nosso dia a dia e no nosso trabalho, embora não de forma tão formal como é atualmente, mas esteve sempre presente. Portanto, para mim, em termos práticos, foi de facto só oficializar as coisas (...)

Uma das dimensões emergentes, a este respeito, e que nos parece ter significado valorizável como impacto positivo, prende-se com as vantagens da transversalidade e interdisciplinaridade, subjacentes à explicitação da EL como domínio autónomo, tal como se pode verificar através das seguintes respostas:

P7: (...) Sempre trabalhei muito histórias, na minha sala de aula, e sempre aproveitei isso para trabalhar as várias áreas do currículo. Portanto, para mim, aceitei muito bem. Quer dizer, continuei a fazer o que já fazia, mas agora de uma forma já formalizada, a nível dos documentos legislativos, não é? (...) Isto é uma formalização daquilo que já muitos professores faziam (...) Já dou aulas há trinta e dois anos! E já, quando comecei a trabalhar, já trabalhava. Pronto, depois com o tempo, uma pessoa vai evoluindo, vai melhorando e vai fazendo outras coisas.

P4: (...) isto está tudo ligado. Temos o Português; podemos ir buscar Estudo do Meio; podemos ir buscar Expressão Plástica; podemos ir buscar os seres vivos; os animais, uma série de matérias que nós damos noutras disciplinas... tem que ver com a interdisciplinaridade, não é? (...)

P5: (...) na área em que eu trabalho, que é o primeiro ciclo, e com esta faixa etária, portanto, a Educação Literária, ou as histórias e os livros estão sempre presentes no nosso dia a dia e, praticamente, é uma área transversal a quase todas as disciplinas (...) até mesmo para a Matemática, nós utilizamos, muitas vezes, histórias para introduzir temas, para introduzir conteúdos, para consolidar também conteúdos em sala de aula, portanto, as histórias e a Educação Literária (...)

De facto, tal como se mencionou anteriormente, na presente análise, a competência literária envolve diversas dimensões. O “Referencial de aprendizagens associadas aos trabalhos das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (Conde et al., 2017) remete-nos para as literacias, onde se incluem as literacias da leitura, mencionando-se exatamente a questão da transversalidade. Tal como se defende nesse documento, “O domínio de bons níveis de competência nas áreas da leitura, da informação e dos media (...) constitui atualmente uma condição base da igualdade, da inclusão social e da participação ética e produtiva na sociedade democrática” (p.10).

No referencial indicado anteriormente, além da transversalidade, também se menciona a articulação curricular, encarada como uma possibilidade de:

Organização do ensino/ aprendizagem de forma integrada, em termos verticais (entre níveis/ ciclos) e horizontais (entre disciplinas/ áreas curriculares ou entre estas e outros saberes não disciplinares ou transversais), implicando a ligação entre diferentes atores (docentes, professor-bibliotecário, técnicos, ...) e estruturas (estabelecimentos, salas de aula, biblioteca escolar, ...). (Conde et al., 2017, p.126)

Portanto, a transversalidade e interdisciplinaridade são, sem dúvida, importantes e, para além de terem consciência destas mudanças positivas que a EL sofreu, quando passou a ser assumida enquanto domínio autónomo, parece-nos que as professoras tiram partido de tais benefícios, na exploração da EL com os seus alunos, indo ao encontro do que é defendido no referencial da RBE.

Contudo, como expectável em todos os processos de mudança, regista-se um equilíbrio entre a experiência de algo positivo e o eventual ruído que, no quotidiano dos professores, a implementação do processo pode gerar. Assim, destacamos uma das respostas na qual se mencionou que a experiência provocou ansiedade e preocupação, concentrada na fase inicial dessa mudança, clarificando que houve falta de informação, por parte do ME, e existiam várias obras literárias a explorar com os alunos que se desconheciam:

P6: Ao início [a reação], foi mais de preocupação... (...) De ansiedade, porque era um mundo novo e havia muitas obras que nós não conhecíamos. Não estávamos habituados a trabalhar com elas (...) Sei que, na altura, pronto, não houve muita informação, da parte do Ministério. Apenas nos foram lançados os livros e as obras que seriam obrigatórias e os textos selecionados por eles, se bem que eu já trabalhava obras com os miúdos, mas normalmente eram selecionadas por mim (...) A partir desse momento, tivemos de ter em atenção aquelas obras em particular, não é, porque vêm desde o primeiro ano e acompanham-nos durante todo o Ensino Básico deles (...)

A resposta anterior leva-nos a refletir sobre o dever de qualquer professor ser um leitor (Granado & Puig, 2014), pois só desenvolvendo essa habilidade em si próprio poderá contribuir para formar leitores (Vygotsky, 1998). Importa que se conheça e domine o cânone literário português, que é diversificado (Ballester & Ibarra, 2009) e integra uma identidade cultural e literária mais representativa, sendo fundamental na EL (Cosson, 2009; Colomer, 2010). A valorização do cânone literário foi evidente em três respostas das entrevistadas, que se referiram ao facto de os estudantes poderem contactar com obras literárias infantis e juvenis, conhecendo os autores das mesmas, principalmente autores portugueses:

P6: Portanto, a ideia foi sempre... ainda, hoje, persiste essa ideia de que eles tenham contacto próximo com as obras, não é, e também possam debruçar-se um bocadinho sobre aqueles escritores em particular (...) a maior parte dos autores, até selecionados, são portugueses, embora também apareçam alguns autores estrangeiros, já quando eles são mais crescidos, não é? (...)

P8: (...) dar a conhecer os autores, principalmente os autores portugueses, não é? E conhecermos os autores, conhecer as suas obras, a sua vida (...) passar o gosto, para eles, da leitura e do conhecimento, cada vez mais, de obras portuguesas, principalmente, não é? (...)

P1: (...) conhecimento de autores, principalmente os portugueses que (...) têm bastantes livros relacionados com a fantasia, com a imaginação e tudo com temas que dizem muito respeito aos alunos desta faixa etária.

Mais de metade destacou, ainda, o benefício da flexibilidade existente na seleção das obras literárias, tal como se pode comprovar através dos exemplos que se seguem:

P1: Temos toda a liberdade para fazer uma escolha [quanto às obras literárias].

P7: (...) há uma coisa muito boa que se chama autonomia e flexibilidade curricular que nós podemos trabalhar, desde que os conteúdos sejam dados, podemos fazê-lo de qualquer maneira, em qualquer altura do ano e como o professor desejar e o que seja melhor para a sua turma.

P9: (...) depois, há ali situações em que eles também nos dão a opção. Ou uma ou outra [obra], o que também já é bom.

P2: (...) temos mais flexibilidade para escolher (...) já podemos escolher mais. É melhor. (...) E, agora, apesar de termos de abordar a Educação Literária, mas já temos um rol de livros por onde escolher, de acordo com a turma.

No PMCPEB (Buescu et al., 2015), de facto, existem obras opcionais, o que é positivo, tal como é visível através das respostas apresentadas anteriormente. No entanto, uma das professoras não faz qualquer seleção:

P6: Ah pois, eu tenho um defeito... é que eu não seleciono nenhum! Eu trabalho todos (...) Eu acho que quanto mais eles receberem, alguma coisa lá há de

ficar e, então, dou-os todos. Digo logo aos pais: “Olhem, não se assustem porque eu gosto de trabalhar todos!”.

Perante tal afirmação questionamo-nos se esta quantidade de obras permitirá uma exploração de qualidade em torno da EL, até porque uma das professoras considera o seguinte:

P2: Eu acho que o tempo é muito curto para abordar estas coisas. Olhe, de tudo, da Educação Literária, da gramática, de tudo! (...) Eu acho que é muito complicado e... pronto, porque o tempo escasseia para tudo e depois são as pressões todas...que temos de dar.

Para além disso, há que ter presente que se definiram sete títulos por ano de escolaridade, o que poderá corresponder a uma quantidade excessiva de obras. Consequentemente, ainda que uma das professoras tenha salientado a possibilidade de se transmitir o gosto pela leitura através da exploração deste domínio, se privilegiarmos a quantidade de obras literárias com as quais os alunos contactam, corremos o risco de descuidar aspetos essenciais, tais como a leitura fruitiva, dado o tempo existente, em sala de aula, destinado à EL (Balça & Azevedo, 2017). Portanto, este aspeto aliado ao fraco investimento na formação inicial de professores (Colomer, 2010) poderá gerar ansiedade e preocupação.

Não se poderia deixar de fazer referência à distinção, visível através do PMCP (2015), onde se constata que no 1.º e 2.º anos de escolaridade se dá a iniciação à EL e apenas no 3.º e 4.º anos se passa, de facto, à EL. A maioria concorda com esta distinção, sobretudo devido às faixas etárias dos alunos, devendo-se começar por introduzir o domínio da EL, nos dois primeiros anos de escolaridade, complexificando-se a abordagem ao longo do 1.º CEB, tal como se pode concluir mediante algumas das afirmações dos participantes no presente estudo:

P1: (...) primeiros e segundos anos é mais uma espécie de introdução (...) enquanto nos terceiros e quartos anos, devido já ao desenvolvimento da língua que as crianças têm, de funcionamento da língua, do conhecimento, da análise até dos textos, faz mais sentido eles terem já uma Educação Literária mesmo.

P2: (...) eles, no primeiro ano, andam a fazer a aprendizagem da leitura e da escrita. Também não podem trabalhar obras que eles trabalham no terceiro e no quarto ano. (...) é mesmo iniciação, porque são coisinhas muito pequeninas... (...) E sim, é a distinção mesmo que eles, no terceiro ano, a competência literária é outra. À partida, no terceiro ano, não tem nada que ver com o primeiro e o segundo. (...) Mesmo em termos de obras, bate certo.

P4: Tem muito a ver com a faixa etária que estamos a trabalhar e, por isso, essa descrição e essa diferença, em termos de iniciação e educação (...)

P7: (...) os dois primeiros anos são os anos iniciais, não é? E, supostamente, é quando os alunos tomam o conhecimento mais formal, portanto, da Educação Literária, portanto, das obras literárias, não é? E o terceiro e quarto ano, eles já estão a formalizar, portanto, já não estão a iniciar. Portanto, já estão numa fase mais formal da aprendizagem, ao nível da literacia, dos livros, etc. Pode fazer algum sentido, na forma como as coisas estão expostas na legislação ou nos documentos, nas Aprendizagens Essenciais (...)

Estas posições podem permitir, em alguma medida, que especulemos sobre a possibilidade de que, a explicitação formal deste domínio, vá ao encontro da perceção de que a EL seja uma construção formal de algo escolarizável, muito associada aliás a uma ideia de que o 1.º CEB se configura como a etapa inicial da escolarização formal, correspondendo os dois primeiros anos a esse período de transição. A este respeito, não é despreciosa a forma como a discussão daquilo que se considera competência literária pode aparecer associado à ideia de educação formal, escolarizada, à discussão do que será legítimo e/ou adequado a determinado momento, o que não deixa de se constituir como uma discussão sobre o currículo e o processo de escolarização na sua globalidade. Para além do conceito de competência literária, emerge a problematização em torno das fronteiras do texto literário, da sua natureza e funções. Assim, apesar de, maioritariamente, terem concordado com a distinção, verificaram-se três discordâncias, com o argumento de que as obras exploradas no âmbito deste domínio são sempre literárias, independentemente do ano de escolaridade, e a EL não se inicia só no 1.º ano:

P8: [distinção entre Iniciação à Educação Literária e Educação Literária] Eu acho que é o reconhecimento, dada a importância que realmente tem, não é? Mas, mesmo assim, ainda fica um bocadinho aquém, porque apesar de o primeiro ano não conseguir ler, a Educação Literária deveria fazer parte e não apenas iniciação. É mesmo Educação Literária! Eu, como trabalho num colégio privado, nós damos uma relevância diferente (...)

P3: Eu não concordo nada com isso! Se formos ver, a Educação Literária chama-se... naqueles livros recomendados do “Ler+” (...) Existem, inclusive, para bebés recém-nascidos, obras literárias que estão recomendadas, desde que o bebé nasce. Portanto, a iniciação terá, provavelmente, a ver com o facto de as crianças não terem o método de desenvolvimento da leitura e da escrita, completamente, desenvolvido, não é? Porque, como no primeiro e no segundo ano, são os anos em que ensinamos a ler e a escrever terá, pronto, mais a ver com isso, mas as obras literárias são literárias, porque são literárias. Não é porque estamos a ensiná-las ao primeiro, ao segundo ano, ao terceiro ou ao quarto ou ao quinto ou ao sexto ou a qualquer outro ano de escolaridade. (...) Portanto, aquilo que nós... iniciação à Literatura terá que ver com o ano de escolaridade que os alunos frequentam, não com a obra.

P9: É assim, eu, portanto, este ano tenho terceiro ano, mas tive primeiro e segundo. Eu comecei a trabalhar com eles a Educação Literária, é claro que de uma forma adequada à faixa etária deles (...) é Educação Literária à mesma! Agora, a nível de terceiro ano, vou aprofundando mais o tipo de trabalho que faço com eles (...) Para mim seria Educação Literária. É a minha opinião (...) até porque eles em termos de Educação Pré-Escolar também trabalham os livrinhos adequados à idade deles, portanto... (...) Não se inicia a Educação Literária, no primeiro ano, mas pronto (...)

Das três discordâncias apresentadas anteriormente, não poderíamos deixar de referir o que P8 afirmou sobre a relevância atribuída à EL, uma vez que se encontra a trabalhar num colégio privado. Simplesmente com o intuito de provocar a reflexão em torno desta questão, interrogamo-nos se o grau de importância atribuído a este domínio estará dependente do facto de se explorar a EL no ensino privado ou público, uma reflexão que poderíamos enquadrar no âmbito da autonomia relativa de diferentes contextos e da possível influência que tal teria nas práticas efetivadas no terreno.

À exceção da afirmação já comentada, a posição das três professoras vai ao encontro de Melo e Costa (2018), que chamam a atenção para a diferença na denominação em questão, distinção que Balça e Azevedo (2017) também não aprovam, pois não podemos ignorar a literacia emergente, no que se refere ao contacto com a literatura, o livro e a leitura, antes da aprendizagem formal. É fundamental dar continuidade ao trabalho desenvolvido no Pré-Escolar, com vista ao sucesso escolar (Veloso, 2006). Há, assim, aspetos potencialmente ambíguos e questionáveis, no programa de Português, constituindo-se aquilo que consideraríamos como o ruído deles decorrente como uma potencial barreira para que a EL seja, devidamente, explorada na sala de aula e, conseqüentemente, para a formação de leitores competentes (Melo & Costa, 2018).

No que concerne ao modo como se avalia o domínio em causa, enumeraram-se diferentes benefícios respeitantes à formalização de um espaço próprio no currículo para a EL. Mais concretamente, o facto de existir uma hora específica para a exploração do domínio em questão, enriquecendo a disciplina de Português e levando a que esta exploração ocorra com maior frequência e seja obrigatória, proporcionando o cumprimento das funções fundamentais da escola, nomeadamente a igualdade de oportunidades para todos:

P6: Acaba por todos os miúdos, em termos nacionais, poderem ter o mesmo tipo de experiências. Também é importante, não é? Independentemente da zona do país, seja ela mais afastada, mais isolada ou não. Portanto, eu acho que foi muito importante! (...) Todos eles poderão privar dessas oportunidades, não é, que são fundamentais, não é? (...)

P1: Pronto, eu penso que foi uma boa ideia fazerem, portanto, incluírem a Educação Literária a ser explorada na disciplina de Português (...) o que é que

se pode destacar... o ser mais frequente, talvez, fazermos com mais frequência a exploração de obras literárias dentro da sala de aula. Isso foi... porque, dantes, era esporadicamente, pronto, e agora não. Agora, faz-se, regularmente, essa exploração.

P8: Eu acho que não se dava muita importância à Educação Literária! Acho que a Educação Literária ficava sempre um bocadinho aquém, não é? Nós, os professores do primeiro ciclo, temos tantos conteúdos do Português, Matemática e Estudo do Meio que a Educação Literária ficava sempre um bocadinho para depois (...). E, agora, penso que estamos a dar um bocadinho mais de importância. Há uma hora... (...) nós, no colégio, temos uma hora específica para a Educação Literária. Por vezes, é alargada para que os alunos tomem um bocadinho de gosto pela leitura (...)

Em alguma medida, o discurso das professoras a este respeito, permite-nos reconstituir aspetos daquilo que seria uma primeira aproximação ao conceito de EL, tal como os professores a concebem. Um primeiro traço seria a indelével relação entre leitura e escrita que, no reconhecimento da EL, enquanto domínio autónomo, reforça o incentivo que deve existir na aprendizagem da leitura e da escrita, encarando-a como um caminho para o contacto com mais obras literárias, alargando horizontes, suscitando a curiosidade de ler outras obras, contribuindo, para o desenvolvimento dos estudantes, em termos de vocabulário e imaginação, por exemplo. A EL seria, assim, o território no qual os objetos textuais se configuram como território de aprendizagem/trabalho sistemático sobre as competências de leitura e escrita. As especificidades da comunicação literária, a dimensão de vivência da leitura destes textos particulares como experiência de natureza estética não são dimensões que, a este respeito, sejam mencionadas. Pelo contrário, são valorizados de forma explícita aspetos que associaríamos à componente de natureza mais organizacional de que o processo se pode revestir, nomeadamente no que diz respeito à gestão dos conteúdos, e, de forma particular, à margem de manobra que o professor pode ter: a existência de uma orientação definida, mas permitindo, em simultâneo, a flexibilidade na seleção das obras literárias foi um fator explicitado.

Além do mais, devido a esta mudança, considerou-se que terá havido uma evolução na forma de exploração deste domínio, por exemplo quanto aos recursos utilizados e uma vez que há a possibilidade de parcerias com as bibliotecas, tal como uma das professoras salientou:

P5: (...) ao formalizar um espaço próprio para a Educação Literária, podemos ir buscar recursos, porque sem isso nós, antes, não tínhamos grande possibilidade e, hoje, já há projetos, em termos de compra de livros para as bibliotecas, de obras, de dinheiros que vêm do Ministério e de projetos que se pode participar, que os alunos podem participar e adquirir-se alguns materiais, até em termos das novas tecnologias (...) Hoje em dia, como as coisas estão formalizadas, em termos dos Programas, aí já não é só se gosta. Há um espaço próprio e trabalha-se.

Apesar de todos os aspetos positivos indicados anteriormente, ao pensar no *corpus* textual obrigatório, a opinião aproxima-se de um posicionamento consensual. Embora a maioria das obras literárias sejam consideradas ajustadas, tais como “A Ovelhinha Negra” e “A Menina Gotinha de Água” (exemplos fornecidos por duas das entrevistadas), existem obras que são consideradas como não parecendo ser as mais adequadas, como se confirma no seguinte exemplo:

P6: (...) este último grupo, lembro-me, perfeitamente, que eles adoraram “A Ovelhinha Negra” (...) sim, esse eu lembro-me que eles adoraram imenso o facto de a ovelhinha ser negra. E, depois, também dá para discutir outros temas, não é? (...) Agora, há obras realmente que não se ajustam muito (...)

Mais concretamente, ao refletirem sobre as obras literárias, tendo em conta o grau de dificuldade das mesmas, as respostas variaram entre “O Elefante Cor de Rosa”; “As Fadas verdes”; “O Beijo da Palavrinha”; “As Aventuras de Pinóquio”, “A Flor vai ver o Mar” e “Os Sapatos Vermelhos”. Esta diversidade de respostas e, em alguns casos, perspectivas opostas face à mesma obra, explica-se possivelmente pelo facto de nem todos os participantes neste estudo lecionarem em turmas do mesmo ano de escolaridade e, além disso, cada turma tem as suas especificidades e a forma de exploração das obras também varia. Nesse sentido, é possível compararmos as

seguintes afirmações, sendo as primeiras a respeito da obra intitulada “O Elefante Cor-de-Rosa” e as últimas sobre “A Flor vai ver o Mar”:

P3: Por exemplo, acho que “O Elefante Cor de Rosa” é um bocadinho difícil para o segundo ano de escolaridade (...)

P7: Eles gostam muito de contos. Os meus alunos gostam muito de contos, gostam! Olhe, gostamos muito de “O Elefante Cor-de-Rosa” (...)

P9: (...) por exemplo, há uma no segundo ano... mas pronto, nós nem estamos aqui a falar no segundo ano. Acho que há uma obra que é “A Flor vai ver o Mar”... essa acho que é muito complicada (...)

P2: [no 1.º ano de escolaridade] (...) é mesmo iniciação, porque são coisinhas muito pequeninas... “A Flor vai ver o mar”, de Alves Redol. Pronto, são assim coisinhas pequeninas.

Relativamente às obras literárias consideradas desajustadas, quando questionada, uma das professoras afirmou que o interesse dos alunos acaba por ser afetado: **P6:** [em relação às obras consideradas desajustadas] “Acaba, sim! [por afetar o interesse dos alunos] Mais facilmente eles se dispersam, não é? A sorte é que não são muitas.”.

Assim, tal como sugeriu uma das entrevistadas, particularmente, no 1.º ano de escolaridade, há que apostar em obras literárias mais simples e divertidas, como as lengalengas:

P5: Talvez, nos primeiros anos, haja ali um desfasamento, porque nem todas as obras são muito apelativas para miúdos tão novos. (...) Eu acho que isso, se calhar, devia ser revisto. (...) Acho que, nos primeiros anos, tem de ser umas coisas mais leves, mais divertidas, não preocupadas com a aprendizagem da leitura, mas sim com o... como é que eu hei de explicar? Com a articulação, com as lengalengas, com... que há, há algumas que estão nas Metas. As lengalengas

e isso estão sempre incluídas. Acho que devia ser um bocadinho mais neste sentido... da linguagem, do oral (...)

Por outro lado, algumas professoras defendem que faz sentido que o grau de exigência aumente, ao longo do 1.º CEB, tal como se verifica através do exemplo que se segue:

P4: (...) o grau de exigência também tem de ser cada vez maior (...) E também cabe ao professor, não é, neste caso, ao docente, de cada vez lhes facultar um leque diversificado, como eu já tinha referido, e de maior complexidade, até para esta criatividade, imaginação... porque se for tudo, também, muito concreto, muito objetivo, não leva a criança a explorar a parte de: “o porquê?; o que é isto?”. Pronto, estas perguntas são sempre importantes: “Porquê?; onde?; o quê?; o que aconteceu?; qual foi o problema?”. Nós temos de lidar com este tipo de coisas, porque se for... pronto, lá está, se nós continuarmos num quarto ano com a história de um coelhinho branco, a nível literário, a riqueza é pouca, não é? (...)

Não há dúvida de que o *corpus* de textos é essencial na EL, pois é através deste que se desenvolve o ensino e a aprendizagem da literatura (Ballester & Ibarra, 2009). Portanto, é preciso que se conheçam obras clássicas, com qualidade e valor patrimonial, ainda que certos textos possam ser linguisticamente complexos (Colomer, 2010). Simultaneamente, importa ir ao encontro das necessidades e interesses da turma, para que a motivação se possa manter no momento de exploração de qualquer obra.

A respeito das formulações utilizadas na avaliação desta componente, estas revelam-se relativamente vagas e pouco assertivas no plano concetual que nos remetem para a discussão mais alargada da relação entre textos e leitores, fundada na própria natureza, funções e estatuto do texto literário, de que seria exemplo a reflexão sobre o significado de um texto 'ajustado' a um leitor específico, o conceito de 'obra simples' ou de 'obra divertida', apontando, por exemplo, este último para aquilo que ousaríamos classificar como uma concetualização ao nível do senso comum da problemática da fruição do texto como objeto estético, algo que é assumido em mais de metade das respostas. Nestas, fez-se alusão à questão da leitura, destacando a

importância da sensibilização para a leitura frutiva e para a criação de hábitos de leitura, procurando-se formar bons leitores, devendo ser este o primeiro passo, segundo duas das professoras:

P5: (...) um bom leitor é sempre uma criança que se expressa na melhor das formas e são essas competências que, depois, para a vida, são importantes e que, precisamente, a Educação Literária lhes fornece.

P4: Então, a Educação Literária... nós, primeiro que tudo, para mim, quando eu trabalho uma obra com os miúdos, em Educação Literária e o que é a Educação Literária é tentarmos formar bons leitores (...) Primeiro que tudo, temos de sensibilizá-los que a leitura deve ser feita com gosto. Isto é a primeira parte, para mim.

O crescimento do leitor literário dá-se ao nível da leitura, interpretação, compreensão, escrita, capacidade de reflexão e sentido crítico, competências que se incluem na língua portuguesa e que se podem desenvolver através da EL, tal como algumas das professoras defendem, acabando por reforçar a transversalidade deste domínio, aspeto já desenvolvido na presente análise:

P9: (...) é importante criar o hábito e o gosto pela leitura, até porque, depois, em termos de escrita, ajuda a nível da produção escrita, a nível da imaginação e da criatividade e uma leitura fluente ajuda em todas as áreas disciplinares. É uma coisa muito importante!

P7: Também estamos a desenvolver a imaginação, a criatividade e todos os aspetos que contribuem para o aluno no todo.

P5: É poder alargar os horizontes, em termos de imaginação (...) e, depois, enriquecer o vocabulário é, também, muito importante (...) A criança que lê é aquela criança que sabe interpretar melhor, que sabe compreender aquilo que ouve e, depois, o objetivo final é saber escrever.

P1: Aumentar as competências, em relação à língua portuguesa, portanto, a leitura, a interpretação, a reflexão sobre os temas...até o sentido crítico, em relação ao que leem.

Tendo em conta o *corpus* textual obrigatório e sabendo-se que as obras e os autores são fundamentais para a compreensão e interpretação do fenómeno literário (Ballester & Ibarra, 2009), procurámos saber de que forma é que as obras literárias são seleccionadas.

Verificou-se que apenas num dos casos não é feita qualquer selecção, optando-se por explorar todas as obras com os alunos, no decorrer do ano letivo, aspeto anteriormente frisado. Quanto às restantes professoras, algumas mencionaram que escolhem as obras de acordo com o que se encontra nas Metas Curriculares, no PNL e no manual escolar de Português:

P4: Bem, é assim, eu já leciono há 26 anos e esta nova nomenclatura, a nível das competências e da Educação Literária já era abordada, antes de também ser determinada a nível de documentos, pronto, oficiais, não é? (...) Atualmente, nós trabalhamos, temos mesmo dentro do nosso currículo, de todos os anos, livros orientadores, como sabe, a nível das Metas, por ano.

P2: (...) já temos um rol de livros por onde escolher, de acordo com a turma. (...) E agora temos o PNL com idades.

P10: (...) sigo o manual (...)

No entanto, salienta-se uma das respostas onde se revelou que se conta com a colaboração de uma professora bibliotecária:

P5: Normalmente, contacto sempre a professora bibliotecária que é quem tem um conhecimento mais profundo e, às vezes, até me apresenta algumas obras que eu, depois, posso não conhecer tão bem e, normalmente, começo sempre com uma primeira conversa com ela (...) Das duas uma, ou serão, depois, desenvolvidas essas atividades que eu vou planificar ou em articulação com essa professora [bibliotecária] e desenvolvidas em idas à biblioteca. Por

exemplo, às vezes, planificamos idas à biblioteca escolar e peço sempre a colaboração dessa professora para me poder ajudar nessa planificação (...)

De facto, importa combater “o tradicional isolamento do professor na sua sala de aula e impulsionar o trabalho cooperativo com o professor bibliotecário, desde que este seja entendido, na comunidade educativa, como perito ou especialista em informação.” (Araújo, 2014, p.4). Na resposta apresentada anteriormente, é perceptível a valorização do papel da professora bibliotecária, afirmando-se que esta tem um “conhecimento mais profundo”. Desta forma, esta professora e todos aqueles que não se acomodam, fechando-se nas salas de aula e procuram esta colaboração, podem evoluir profissionalmente e, em sequência, contribuir para o sucesso educativo dos alunos (Conde et al., 2017).

A forma de seleção das obras literárias é um aspeto relevante, mas também é importante compreender os motivos que estão na origem das obras que se selecionam. Segundo alguns dos participantes nesta investigação, essa seleção pode ser motivada por certos fatores, tais como os conteúdos a explorar na sala de aula, determinado acontecimento ou data comemorativa:

P4: Basicamente, tentamos sempre direcionar para o tema que estamos, naquela altura, a trabalhar. Por exemplo, se estivermos a trabalhar plantas... “A maior Flor do Mundo”... nós tentamos selecionar as coisas de forma a que vá ao encontro dos conteúdos que estão a ser trabalhados, na altura, em sala de aula.

P8: Se calhar, por exemplo, no primeiro ano, escolho logo aqueles que são mais fáceis, que cativam mais a atenção das crianças. Depois, avançando no ano, assim tenho em conta, também, os conteúdos que tenho de trabalhar, não é? Imaginando que tenho de trabalhar os animais, se calhar, escolho um texto que tenha animais.

P7: (...) escolho uma obra, porque se enquadra, por exemplo, numa data comemorativa, numa data festiva, porque houve algum acontecimento na turma, por exemplo, e eu queira trabalhar determinada situação, por exemplo, ou a

morte de uma pessoa, ou uma doença. Tento encontrar um livro que trabalhe essas situações.

No entanto, importa destacar mais de metade das respostas, que contraria a tendência que existe para não se selecionarem obras, segundo os níveis de desenvolvimento dos alunos, os seus interesses e motivações pessoais (Campos, 2019). Nessas respostas espelhou-se a importância conferida aos alunos, afirmando-se ter em conta o perfil da turma, nomeadamente as dificuldades existentes e os interesses dos elementos que a compõem. Realça-se, ainda, a resposta de uma professora que permite que os seus alunos participem na seleção das obras literárias a explorar, ao longo do ano letivo:

P9: A Educação Literária, portanto... o que é que eu faço... portanto, vou à lista das obras que têm de ser trabalhadas, acabo por dividir... como são seis obras, não as consigo trabalhar todas num período. Acabo por dividir, com eles, as obras, por período. Fazemos de comum acordo. Depois, portanto, vamos começando a trabalhar a primeira que foi selecionada (...) Portanto, geralmente, até lhes costumo mostrar mesmo a lista das obras, mesmo no documento. Projeto, no quadro, a lista das obras para o ano de escolaridade deles.

Além disso, algumas professoras reforçaram que há momentos em que os estudantes têm oportunidade de escolher os livros a serem explorados, tal como se verifica através dos exemplos que se seguem:

P6: Outras vezes, vamos buscar mesmo os livros que eles têm e partimos do livro. Eles próprios escolhem esses livros para começar a ler para a turma (...)

P8: (...) eu, por exemplo, gosto que eles, que os alunos escolham eles o livro que querem ler durante a hora da Educação Literária, que estejam dentro do livro, que treinem a leitura e que se sintam mais seguros quando estão a apresentar a leitura aos colegas (...)

Embora existam aspetos a melhorar e em duas respostas se tenha referido que o tempo é curto para que possa ser tudo explorado em torno deste domínio, no geral,

tendo em conta os aspetos indicados anteriormente, a avaliação efetuada pelos participantes foi positiva.

Ainda no âmbito da relação entre leitor e texto, neste caso, na sua dimensão física, o suporte, verificou-se que em todas as turmas se recorre ao manual escolar. Algumas das professoras partem do excerto da obra, presente no manual, passando-se depois para a exploração do livro, sendo que num dos casos foi mencionado que se procura diversificar a forma de exploração, alternando-se entre esses dois recursos.

No entanto, salienta-se uma das respostas, na qual se explicitou que se parte, preferencialmente, do manual, a não ser que este não contenha a obra literária pretendida, levando então à exploração do livro físico, como último recurso: **P3:** “(...) normalmente, às vezes, até o manual é o ponto de partida, depois, para a exploração das obras. Só no caso de os manuais não terem as obras que eu seleciono é que recorro ao livro.”.

Perante tal afirmação, questionamo-nos sobre os possíveis motivos que levam os professores a recorrer ao manual escolar e, muitas vezes, a privilegiarem este recurso, algo que se enquadra, aliás na tradição da investigação focada na realidade deste recurso particular, nomeadamente no que se refere às funções que pode ou não desempenhar, bem como à categorização de vantagens e/ou inconvenientes da sua utilização (Choppin, 1992; 2004; 2008; Johnsen, 1993). Embora tal questão não tenha sido diretamente levantada, mediante a análise das respostas obtidas, encontramos duas tentativas de justificar o uso do manual:

P6: (...) quer dizer, os pais pagam os manuais e também os querem usados, não é? (...)

P10: Bem, ou sigo o manual, não é, porque os miúdos têm o manual e os manuais, hoje em dia, estão já muito bem... estão bem feitos, estão bem programados e têm já muitos excertos dos livros que são recomendados, ou do Plano Nacional de Leitura, ou mesmo das Metas Curriculares.

Quanto aos argumentos apresentados anteriormente, a respeito do primeiro, onde está implicado o facto de os pais pagarem os manuais, logo, terem de ser utilizados na sala de aula, facilmente se conclui, através da DGE (s.d.), no Sistema de Informação de Manuais escolares (SIME), que é possível “decidir não adotar manual escolar para

determinada disciplina e/ou para determinado ano de escolaridade, quando tal for considerado adequado aos respetivos projetos educativos.”. Apesar desta possibilidade, tendo em conta as entrevistas realizadas, parece-nos que não se costuma considerar essa opção. Além disso, tal como é visível na última afirmação, há quem defenda a qualidade dos manuais.

Contudo, há que alertar para o facto de muitos manuais escolares não serem de qualidade (Veloso, 2006), não contribuindo para que se formem leitores competentes (Azevedo, 2002). Logo, é preciso sermos cuidadosos ao seleccioná-los e não nos podemos limitar a este recurso, até porque é essencial que os estudantes leiam textos integrais e de qualidade. Caso contrário, estaremos a limitá-los (Balça et al., 2015), tal como foi defendido numa das respostas, embora considerando que o ponto de partida pode ser um excerto da obra, a fim de suscitar curiosidade:

P7: O excerto, assim só tirado ali, às vezes, é como tirar as coisas do contexto, não é? E nós, ali, compreendemos aquilo que quisermos compreender. E, se eles conhecerem a história toda, é mais fácil (...) Eu mando os meus alunos lerem até textos e, depois, vamos ver onde está, foi tirado de onde e eles próprios identificam a história e, depois, digo: “Então e se nós encontrássemos o livro e fossemos ler o livro todo para saber o que é que falta aí? Porque falta muita coisa!”. Aquela curiosidade para que eles, depois, também, em casa possam querer comprar livros (...)

Além do mais, como se comprova através dos exemplos que se seguem, algumas das práticas das professoras entrevistadas são desenvolvidas com o apoio de guiões de leitura, encontrando-se alguns desses guiões nos manuais escolares:

P5: Também planifico, muitas vezes, o trabalho das obras através de guiões de leitura.

P9: Depois, portanto, geralmente, eu costumo trabalhar, no terceiro e quarto ano, com os guiões de leitura.

P3: Eu uso o guião de leitura. Normalmente, faço um guião de leitura que explora a obra, através de perguntas.

P4: Esses guiões de leituras, muitos deles, estão na internet, outros vêm em manuais, outros, quando não há, nós elaboramos. Vamos buscar um bocadinho ali, um bocadinho acolá; fazemos... mas, atualmente, mesmo os manuais, já trazem a parte da Educação Literária.

Embora os guiões de leitura sejam bastante utilizados, estes não proporcionam uma experiência individual de leitura (Balça & Pires, 2012; Balça & Costa, 2017), não levam à reflexão crítica, nem promovem a imaginação (Veloso, 2006), logo, parece-nos muito relevante que, nos planos da formação inicial e contínua, se discuta, de modo fundamentado, sobre a natureza e funções deste recurso.

Por outro lado, de modo a enriquecer a EL, em duas das respostas, reforçou-se a importância de se continuar a privilegiar o recurso ao livro físico, contudo complementando-o com ferramentas tecnológicas, dado que estas integram o quotidiano das crianças e, tal como uma das professoras alertou, se ignorarmos as tecnologias, em contexto de sala de aula, podemos “perder” leitores. Todos estes aspetos são visíveis através das seguintes afirmações:

P10: (...) se calhar, temos de aliar mais a tecnologia aos livros, não sei. Poderá ser por aí.

P5: Nós, talvez, ainda não tenhamos as ferramentas à nossa disposição, nas escolas, necessárias para trabalhar, realmente, a Educação Literária como ela merece (...) o livro nunca deve ser substituído por nada, mas de facto nós chegamos à conclusão de que, atualmente, o livro é apelativo para muitas crianças, mas deve ser apresentado a par de outras tecnologias que, hoje em dia, é o mundo das crianças e nós não podemos fugir a isso. (...) E nós, professores, se não estivermos disponíveis a introduzir as tecnologias na Educação Literária estamos a perder os nossos leitores (...)

Quando não é possível recorrer ao livro físico, segundo três das professoras, opta-se por recorrer a ferramentas tecnológicas. De facto, deu-se o exemplo da Escola Virtual, uma plataforma educativa digital, utilizada numa turma, onde se alterna entre este recurso e o livro físico:

P9: Portanto, umas vezes requisito o livro (...) Outras vezes, como nós temos acesso à escola virtual, trabalho com eles na escola virtual. (...) Portanto, começámos a trabalhar na escola virtual, mas na minha escola virtual. Projetei no quadro e, depois, vamos fazendo a aula referente à obra trabalhada. (...) vou fazendo intercalado, porque se não, também, acaba por ser aborrecido.

Tendo em conta a afirmação anterior e a importância, quer do livro físico, quer das tecnologias, reforçamos que o ideal passa por equilibrar as novas formas de leitura com a leitura tradicional (Ballester & Ibarra, 2016).

Outra das professoras que procura, igualmente, esse equilíbrio (ver afirmação anterior da participante P5), recorrendo às tecnologias, mas sem deixar que o livro físico assuma o papel de protagonista e tendo presente que ser leitor não passa apenas por saber decifrar o que se lê, tem uma caixa com livros na sala, sendo que, nos primeiros anos de escolaridade, os alunos folheiam os livros, manifestando prazer nessa exploração, mesmo sem saber ler:

P5: (...) nos primeiros anos, às vezes, nós... eu quase sempre tenho uma caixa com livros ou que levo da minha casa, ou que estão disponíveis, da biblioteca e, nos primeiros anos, eu gosto que eles, mesmo quando ainda não sabem ler, que folheiem, que vejam as imagens e, muitas vezes, eles dizem: “Olhe professora, já sei ler!”. E eu digo que sim, que é verdade, que eles já sabem ler. Porquê? Porque ler não é só descodificar as letras e a técnica da leitura. Ler é muito mais do que isso e eles vão... é o que digo, depende, depois, também, do contacto que cada aluno tem com a leitura e alguns, realmente, gostam muito e têm prazer de ler e há outros que, depois, encaram a leitura de outra forma. E, também, é o nosso papel, como professores, motivá-los para isso.

Evidentemente, também é necessário treinar a leitura para que se possa adquirir a fluência leitora e, por conseguinte, compreender melhor as obras, contribuindo para que se adquira o gosto pela leitura. Para isso, tal como constatou outra das professoras, é preciso que se desenvolvam atividades que motivem para a leitura, tornando-a cada vez mais frequente e, conseqüentemente, que contribuam para melhorar o nível de

compreensão. Embora assumindo papéis distintos, os alunos devem esforçar-se e os professores também. É certo que “La lectura es un placer que cuesta” (Villalba, 2014, p.32), mas que vale, sem dúvida, a pena, por todos os benefícios que acarreta. Assim, a professora em questão procura diversificar as atividades, tem a preocupação de se reunir com outros professores e partilhar ideias, tal como se pode verificar a partir das suas afirmações:

P10: (...) é possível que enquanto eles não leem fluentemente... (...) Enquanto não são bons leitores, não compreendem bem (...) Mas, por outro lado, quanto menos leem, menos compreendem bem (...) Não é? Tem de haver ali um esforço e têm de tentar arranjar ali um equilíbrio. Esforçarem-se por ler muito para se tornarem bons leitores e depois compreenderem bem (...) Eu acho que nós temos de tentar... eu não sei se faço o correto, não é, mas acho que temos de tentar sempre desenvolver atividades, não só, pronto, que os motivem para a leitura para cada vez lerem mais e com mais vontade, para que aumentem a compreensão e, pronto, as coisas estão todas ligadas umas com as outras (...) Daí o tentarmos sempre ir diversificando e por isso é que nós também reunimos muitas vezes e partilhamos ideias e tudo, porque as coisas não são sempre iguais, não é? A vida, o ritmo vai sempre mudando e eu já tirei o curso há muitos anos. Há coisas que, se calhar, já estão ultrapassadas, mas tento ir acompanhando os tempos e trocando ideias com as colegas.

Foi exatamente com o intuito de motivar os alunos para a leitura que uma das professoras criou, na sala de aula, o ‘cantinho da leitura’, onde todos podem apresentar um livro que tiveram a liberdade de escolher e fazem a leitura para os colegas. Já noutra caso, desenvolvem-se, semanalmente, atividades em articulação com a professora bibliotecária, explorando-se uma história. Estas podem ocorrer na biblioteca, pois trata-se de um espaço dotado de recursos inexistentes na sala de aula.

Ler e ouvir ler obras de literatura, um dos objetivos que integra o domínio da EL, é igualmente cumprido em todas as turmas. Em determinadas situações, são as professoras a ler e outras vezes são os alunos.

Mais detalhadamente, em relação à forma como se procedem as práticas em sala de aula, e retomando as categorias decorrentes da conceptualização de Yopp e Yopp (2014), há atividades de pré-leitura que passam pelo diálogo sobre a temática da obra a explorar, seguindo-se a exploração dos elementos paratextuais, mobilizando-se conhecimentos prévios e fazendo-se a antecipação dos conteúdos, segundo duas das entrevistadas. Já no momento da leitura, uma das professoras referiu que, na hora destinada à EL, os estudantes leem o livro que selecionaram, uns para os outros. Ao longo desse período, é efetuado o registo escrito, pela professora, onde se avalia a leitura. Em relação à leitura e pós-leitura, numa das turmas, primeiro faz-se a leitura silenciosa, passando-se à leitura em voz alta, seguindo-se a exploração oral da obra e, por fim, a exploração escrita. Segundo outra professora, por vezes, os seus alunos ouvem ler, verificam se o título corresponde à história que ouviram ou, então, imaginam outros títulos. Ouvir uma parte da história e, posteriormente, imaginar o final desta é outra atividade proposta por mais do que uma professora. De modo geral, há dramatizações das obras lidas e atividades de escrita, tais como produção de texto e realização de fichas de leitura. Também se desenvolvem pesquisas relacionadas com o que foi lido, por exemplo, no que respeita à temática da obra ou à biografia e bibliografia do autor. A leitura é relevante, mas no momento de pós-leitura, tal como algumas professoras referiram, explora-se o vocabulário e, caso existam palavras desconhecidas, recorre-se ao dicionário, contribuindo para a compreensão do que foi lido. O diálogo em torno do texto lido é outro aspeto a realçar, a fim de que todos compreendam o texto, tal como uma das professoras afirmou fazer com a sua turma. De acordo com esta, tem de existir compreensão para poder haver fruição, daí também recorrer à dramatização das obras. A ida ao teatro, sempre que possível, após a exploração das obras, é outra experiência proporcionada, por uma das professoras entrevistadas.

Independentemente de todas as possibilidades, em torno de uma obra literária, há que ter consciência de que esta não deve ser apresentada como algo obrigatório, caso se pretenda adquirir o gosto pela leitura, tal como frisou uma das professoras:

P7: (...) nunca fazer com que essas atividades de leitura sejam uma exigência, ou sejam uma obrigatoriedade ou que sirvam para estudar Português. Percebe? Porque eles têm de ver, têm de ter prazer, principalmente, e gosto, porque se não eles vão rejeitar logo, para sempre.

Caso contrário, como afirma Pennac (1993), não haverá motivação, nem prazer em relação à leitura. Apesar disso, na escola, além de obrigatória, a leitura tende a ser encarada como aborrecida, afetando a fruição (Rezende & Oliveira, 2015). Importa, deste modo, combater esta tendência, o que parece ser feito pela maior parte das professoras em questão, dado terem salientado a importância da leitura frutiva na sala de aula, defendendo a possibilidade e necessidade de se aliar a compreensão à fruição, como é visível no exemplo seguinte: **P1**: “Se não houver compreensão eles não conseguem fruir dos livros. Isto acho que é bom de ver.”.

Devido ao papel de relevo desempenhado pelos alunos, procurou-se conhecer, através do olhar das professoras, as atitudes destes, quando estão envolvidos em atividades no âmbito da EL.

Segundo as informações obtidas, a maioria demonstra ter interesse, motivação e gosto pelo próprio livro. Mais do que uma afirmação apontou para o facto de alguns terem o hábito de requisitar livros e entusiasmarem-se quando se explora a EL, sendo muito participativos e revelando curiosidade em saber mais sobre os autores das obras exploradas. Da mesma forma, quando se parte de um excerto, a curiosidade é notória, devido ao desejo de se conhecer a obra integral.

Os estudantes gostam de ouvir histórias, segundo algumas das professoras, e envolvem-se durante a leitura, sendo que as histórias lhes transmitem diversas emoções, tal como uma professora explicitou:

P7: Eles gostam! Eles estão sempre para ler histórias e fazer atividades decorrentes, não é, eu chamo-lhe atividades decorrentes da história... eles gostam muito! E, dependendo da história, eu até, às vezes, eu sinto que eles ficam assim... têm reações ou de medo, quando a história mete assim um bocadinho de medo, ficam muito... ou emocionados... (...) Pronto, são aqueles sentimentos depois que eles... e gostam, gostam de fazer! Em relação... a minha turma é assim um bocadinho... é muito agitada. Eles são muito dinâmicos, muito ativos, mas gostam muito de ouvir histórias. Eles gostam muito de ouvir ler, quando eu leio (...) Gostam de ler, sozinhos, o livro, gostam de pegar no livro e ler e estão sempre... isso é verdade, nunca rejeitam uma boa história! (...)

Perante o que a participante P7 afirmou, constata-se que se compreende a complexidade do fenómeno literário, que abrange as emoções e sensações, permitindo comunicar sentimentos e emoções (Leahy-Dios, 2004), valorizando-se a relação afetiva com a literatura (Rezende & Oliveira, 2015).

Além de ouvir ler, há gosto em ler para os colegas, momento em que se sentem valorizados, de acordo com uma das respostas obtidas: **P8**: “Eles sentem-se importantes. Aquele momento é deles. Eles mostram as imagens aos colegas, eles sentem-se o rei ou a rainha naquele momento, não é? (...) Toda a atenção está virada para eles.”. Essa partilha, na sala de aula, de livros selecionados pelos próprios alunos, é bastante positiva (Balça & Azevedo, 2017).

Os alunos das turmas onde as entrevistadas lecionam também manifestam gosto em realizar atividades relacionadas com a história, quando se articula com outras disciplinas, como a Expressão Plástica, evidenciando-se, novamente, a vantagem da interdisciplinaridade, da qual se pode tirar partido, desde que se trabalhe com intencionalidade.

Já quando se recorre às tecnologias, a motivação tende a aumentar, segundo as observações de uma das professoras, o que é natural pelos motivos já apresentados nesta análise, quando se refletiu sobre a importância de manter um equilíbrio entre o livro físico e os recursos tecnológicos.

Outra afirmação pertinente relacionou-se com os momentos de avaliação, onde tendem a obter a cotação máxima, no que respeita à EL:

P4: Sim, sim, eles gostam, eles gostam! Mesmo quando aparece na ficha (...) nós estamos divididos por Oralidade; Leitura e Escrita; Educação Literária; Gramática, Expressão Escrita. E, nós, para a Educação Literária, acho que temos 17 valores, em termos de percentagem. E é onde os miúdos conseguem ter... praticamente, não há um miúdo que não tenha a cotação máxima nesse valor, o que justifica que é uma coisa que eles gostam.

Embora não duvidando do gosto da turma em questão, relativamente à EL, manifestado até nos momentos de avaliação, segundo a afirmação apresentada anteriormente, interrogamo-nos se os alunos associam o domínio em causa, principalmente, à avaliação ou a algo obrigatório. Importa ter em conta que as obras

literárias vão além da sua relação com a escola, com a leitura orientada e com a avaliação. Ao educarmos literariamente, há que explorar a obra literária na sua totalidade (Balça & Costa, 2017).

No que diz respeito aos gostos e preferências dos alunos, quando estes têm oportunidade de escolher as obras, preferem histórias que despertam curiosidade, que sejam bem contadas, histórias simples e com boas ilustrações. Segundo duas das professoras, as imagens interferem, realmente na escolha dos livros, sendo o que os atrai mais. Por vezes, escolhem o livro com base no título e nos conteúdos que estão a ser explorados na sala de aula. A dimensão do livro é outro fator a ter em conta, de acordo com a observação de uma das professoras, tendendo-se a escolher livros com um menor número de páginas, no caso de quem não gosta tanto de ler. Há alunos que dão preferência a histórias breves, textos com sentido de humor e com a temática da natureza. Numa outra turma, evidencia-se o gosto por textos poéticos, de aventura e pequenas narrativas. Uma das professoras afirmou, igualmente, que os seus alunos gostam de textos narrativos, porque são mais perceptíveis e acabam por se identificar com as personagens. De facto, em todos os manuais escolares do 1.º CEB podemos encontrar este género literário, que vai ao encontro do que os alunos, normalmente, leem fora da escola (Fernandéz, 2006).

Outra das professoras referiu, ainda, a identificação dos estudantes com a história, contudo no que diz respeito aos valores que esta transmite e à temática (família e animais). Já noutra turma, a seleção é diversificada, mas continuam a gostar de livros mais infantis. Realça-se que a professora que leciona nessa turma constatou a preferência por livros de pesquisa, comparativamente às obras literárias, talvez devido a dificuldades de compreensão:

P3: E gostam também de... mas já fora das obras literárias, gostam muito de livros de pesquisa. Por exemplo, sobre os continentes, sobre os animais, sobre os planetas, sobre o universo. Eles vão muito para esse tipo de livros. Aliás, até vão mais para esse tipo de livros do que para as obras literárias (...) Eu acho que é por causa de, sozinhos, nem sempre conseguem entender aquilo que está escrito.

Verificam-se, ainda, diferenças de gostos entre os sexos masculino e feminino, em mais do que uma turma, sendo que os alunos preferem livros sobre animais e livros

de banda desenhada e as alunas dão preferência a livros de princesas e a contos. Dentro da própria turma há diferenças, tendo sido estas destacadas por uma das professoras. Enquanto alguns gostam de ler livros do Harry Potter e trocar impressões sobre essas leituras, outros não costumam trocar impressões sobre nenhuns livros, embora se encontrem dentro da mesma faixa etária.

Pensando nas obras literárias que os estudantes preferem, foram indicados alguns exemplos, tais como: “A Maior Flor do Mundo”; “O Elefante Cor de Rosa”, “A Girafa que comia Estrelas” e “A Menina do Mar”. Uma das professoras reforçou que procura que se contacte com diversas obras, contribuindo para que os seus alunos tenham um gosto diversificado. Essa diversidade auxiliará, possivelmente, na construção da experiência de leitura de textos literários e, por conseguinte, na formação de leitores competentes (Fillola, 2004).

Embora, no geral, seja visível o envolvimento nas atividades em torno da EL, existem determinadas dificuldades. Por exemplo, uma das professoras salientou que a maior dificuldade passa pelo facto de nem todos estarem motivados para a leitura, apesar de se tratar de uma minoria:

P1: (...) as dificuldades é que nem todos (...) têm essa motivação para a leitura.

Há sempre dois, três que não gostam mesmo...que dizem mesmo que não gostam de ler, que não gostam de livros, mas são dois ou três em vinte meninos que tenho na sala. Essas são as maiores dificuldades.

Na realidade, para ler tem de haver motivação, pois quanto maior for a motivação, melhor será o desempenho na leitura. Apesar disso, muitos estudantes não se sentem motivados (Dufays, 2006) e é importante saber o que está na origem dessa desmotivação. Indo ao encontro desta dificuldade, outra professora referiu-se à extensão do texto, aspeto que leva a que se sintam desmoralizados. Há estudantes com dificuldades de aprendizagem ao nível da língua portuguesa, o que acresce as dificuldades em interpretar a obra e, conseqüentemente, em conseguir fazer o encadeamento da história. As dificuldades na compreensão e interpretação da leitura e o vocabulário pobre dos alunos mencionaram-se com frequência, sendo que uma das professoras destacou que, no 4.º ano de escolaridade, essas são as principais dificuldades, o que afeta a união entre a compreensão e a fruição da leitura, tal como se verifica através do excerto da entrevista:

P6: Assim no quarto ano, é o que eu acho que eles têm mais (...) Às vezes, eles até ouvem, não há palavras tão difíceis quanto isso, mas eles não compreendem bem o verdadeiro sentido da história! (...) Não é fácil, não é fácil! Porque é assim, os miúdos, hoje em dia, também são muito imaturos. E: Portanto, considera que é complicado juntarmos aqui os dois aspetos [compreensão e fruição]. **P6:** Sim, sim, é.

Considerando tudo o que se mencionou, a respeito das preferências dos estudantes, que os levam, em alguns casos, a dar preferência a livros mais infantis, destinados a faixas etárias inferiores às suas ou preferência por livros de pesquisa e não por obras literárias, como uma professora referiu e, tirando partido da última afirmação da participante P6, no que toca à imaturidade dos seus alunos, salientamos que cabe aos professores conhecerem os interesses dos elementos que compõem as suas turmas, mas também o nível de maturidade psicocognitiva destes (Valverde, 2015), tendo em conta estes fatores na exploração da EL.

Concluiu-se, em alguns casos, que as dificuldades já enumeradas estão ligadas às vivências dos alunos, sobretudo ao modo de comunicação dos pais com os filhos, ao facto de não existirem hábitos de leitura em casa, nem livros, valorizando-se as tecnologias. Tal como frisou uma das professoras, há que procurar colmatar estas falhas na escola, proporcionando o contacto com os livros e promovendo o gosto pela leitura:

P7: E, depois, também temos aqueles meninos que não têm uma grande compreensão leitora, porque não leem também em casa, porque não é na família... os livros (...) não estão presentes em casa. Hoje em dia, sabe que as pessoas dão mais valor a telemóveis e a computadores e aos tablets do que propriamente a um livro que leem! (...) Será assim quê? (...) Vinte e cinco por cento que tem assim menos acesso aos livros. Só na escola. Portanto, eu acho que é importante a escola fazer esse papel (...) Portanto, eu acho que a escola aí tem um papel fundamental que é mostrar aos meninos que há livros, que eles existem! (...) E que nos fazem bem! Um livro dá-nos prazer e um livro nunca deixa... pronto, faz-nos sonhar, não é? (...)

De qualquer modo, não basta que a escola atue, sendo preciso a colaboração da família e da sociedade. Ainda que se verifiquem determinados progressos, há muito a fazer, no sentido de consciencializar a família quanto à importância do contacto das crianças com os livros. Importa que se possam adquirir conhecimentos em torno da literatura, unindo esforços com a escola, para fomentar a EL (Balça et al., 2017).

6.2. Análise de Dados do *Focus Group*

O *Focus Group* que realizámos permitiu clarificar e aprofundar determinados aspetos, em torno da EL, no 1.º CEB.

De modo a ir ao encontro dos objetivos estabelecidos no presente estudo, começámos por direcionar a conversa para o discurso pedagógico oficial sobre EL no 1.º CEB, procurando saber a opinião dos professores.

Assim, quanto aos documentos oficiais, os entrevistados afirmaram, sem hesitar, que consideram que os objetivos definidos nesses mesmos documentos são adequados à EL e, conseqüentemente, à formação de leitores, indo ao encontro das necessidades e interesses dos alunos do 1.º CEB, tal como se constata no excerto da conversa inicial entre duas das entrevistadas:

PA: Sim, no meu caso, eu concordo! (...) no caso da Educação Literária, acho que sim, que está de acordo com aquilo que se pretende no 1.º Ciclo.

PB: Eu concordo (...) eu acho que está muito bem! Acho que se adequa por ano de escolaridade (...)

Ninguém demonstrou, assim, sentir qualquer limitação, relativamente ao documento oficial utilizado, atualmente, para a preparação das aulas, nomeadamente as AE, nas quais se centram, segundo uma professora, para a realização das planificações, no início ou no fim do ano letivo, ainda que também tenham a possibilidade de se apoiar no PASEO, tal como é visível através das respostas obtidas:

PC: Das Aprendizagens [Documento de que se serve na preparação das aulas].

PE: Não temos outros [Documentos além das Aprendizagens Essenciais para preparar as aulas]!

PA: (...) Os únicos que estão em vigor (...) são as Aprendizagens e o Perfil do Aluno (...) no início do ano, ou no final, conforme as escolas, no final do ano letivo ou no início de cada ano, fazemos as planificações, mas que também são de acordo com as Aprendizagens, por isso (...) O foco são as Aprendizagens [Documentos de que se serve na preparação das aulas].

PD: (...) Todo o conteúdo das Aprendizagens Essenciais, eu acho que faz todo o sentido (...) As Aprendizagens Essenciais deixam-nos espaço para muita coisa (...) E não são tão rígidas, em termos diretivos, normativos e deixam-nos espaço para fazer aquilo que é possível fazer com os miúdos. Agora depende também de cada um, da forma como cada um agarra nas obras e que tipo de estratégias se usa ou não se usa.

De todas as afirmações apresentadas anteriormente, a última, do participante PD, acaba por se destacar, visto que além de se referir ao documento oficial através do qual se apoia, menciona aspetos vantajosos que vão ao encontro do que é referido no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, quanto ao facto de as AE permitirem “uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes”.

Embora não considerem existir limitações quanto aos documentos oficiais e defendam que a maioria das obras literárias a explorar se adequa ao 1.º CEB, há algumas exceções, tais como uma obra intitulada “O Elefante Cor-de-Rosa”, exemplo mencionado por uma das professoras, e duas das entrevistadas indicaram “O Pinóquio”, como se comprova nas seguintes afirmações:

PB: Eu concordo, mas acho que há exceções! (...) por exemplo, um que eu acho que é muito pesado para o ano de escolaridade em que está inserido é um que é “O Elefante Cor-de-Rosa” (...) Que está inserido no 2.º ano... eu acho que a linguagem e o tipo de expressões que são utilizadas na obra são um bocadinho para além do entendimento daquela faixa etária.

PE: (...) eu também achei “O Pinóquio” muito maçudo (...)

De qualquer modo, a flexibilidade na escolha das obras, permite que se selecionem aquelas que se consideram mais adequadas, de acordo com duas professoras. Quanto às obras mais complexas, tendo em conta os anos de escolaridade a que se destinam, é possível tirar partido destas, segundo uma das opiniões, contribuindo para que os estudantes enriqueçam o seu vocabulário:

PC: [Relativamente à complexidade das obras] São um bocadinho, mas também dá para eles adquirirem vocabulário novo (...) Sim, há sempre uma explicação, há sempre, portanto, o ler aquelas expressões que eles menos usam e, portanto, acho que sim... acho que está... que as obras que têm sido tratadas por nós que têm sido adequadas aos anos a que se referem.

Tal como afirmou um dos entrevistados, essa complexidade pode ser contornável por cada professor, considerando o perfil da sua turma e refletindo sobre possíveis estratégias a aplicar, no que respeita à forma de exploração das obras, a fim de que estas possam ser compreendidas mais facilmente:

PD: A questão da complexidade das obras, como alguém já referiu, nós podemos ajustar as obras que utilizamos e isso também tem um pouco que ver com o tipo de exploração que se faz. Se a obra é mais complexa nós podemos introduzir uma estratégia diferente e tentar que se torne mais compreensível (...) Portanto, eu não vejo que isso seja uma grande limitação (...) nós temos que ajustar aquilo que está nos documentos àquilo que é a nossa realidade de sala de aula, àquilo que é a natureza dos miúdos com que trabalhamos, não é, como é evidente, não é? (...)

De facto, ainda que alguns textos possam ser linguisticamente complexos, devemos explorar o que pode ser feito para a compreensão e sentido crítico dos mesmos (Colomer, 2010). Em simultâneo, sem se descurar a qualidade literária, é fundamental adequar os textos literários aos seus destinatários, considerando a faixa etária dos leitores, já que esta interfere com as capacidades de compreensão leitora e de receção literária (Torremocha & Ortiz, 2006).

Após termos ficado a conhecer a perceção dos professores, relativamente aos documentos oficiais, no domínio da EL, a reflexão encaminhou-se para a questão

principal, respeitante às práticas pedagógicas que são implementadas, no âmbito da EL.

Deste modo, partindo-se do *corpus* textual obrigatório, começou-se por refletir sobre o grau de importância dos diferentes textos literários, tendo-se constatado que todos esses textos têm a mesma importância para os estudantes.

No entanto, uma das professoras acabou por mencionar que há várias obras relevantes, exemplificando uma de José Saramago, recomendada para o 4.º ano, que se intitula “A Maior Flor do Mundo”. Ainda assim, deixou claro que a importância que se deve conferir a cada texto literário depende do ano de escolaridade no qual se leciona, tendo explicitado que nos dois primeiros anos do 1.º CEB há que privilegiar, por exemplo, as rimas, as lengalengas e os trava línguas. Já nos últimos dois anos, os textos narrativos, informativos e os diálogos devem ser explorados com maior frequência:

PA: Depende dos anos, não é? Depende dos anos... se for um primeiro, segundo ano, se calhar são mais esses que a E. estava a dizer [rimas, lengalengas e trava línguas], se for um terceiro, quarto, já devemos estudar outros tipos de texto... narrativos, os informativos, os diálogos... pronto, depende. Depende muito!

Indo ao encontro dos participantes no *focus group*, reforça-se novamente a posição de Torremocha e Ortiz (2006), relativamente à adequação das obras, de acordo com a faixa etária dos seus destinatários, pois um aluno que se encontra no 1.º ano de escolaridade não terá a mesma compreensão leitora e capacidade de receção literária que um aluno do 4.º ano. Além do mais, o grau de exigência aumenta, gradualmente, ao longo do 1.º CEB.

Conhecendo, assim, a importância conferida aos textos literários e tendo presente que, segundo Colomer (2010), os professores têm pouca formação inicial sobre a tradição oral ou o *corpus* infantil e juvenil, o que dificulta a escolha de obras de qualidade, questionámo-los para saber concretamente que textos são explorados com maior e menor frequência.

Segundo duas das respostas obtidas, a exploração dos textos depende do que se estiver a trabalhar no momento e outra professora clarificou que, normalmente, o que se explora está relacionado com as épocas do ano e festividades. O ponto de partida também passa pelas necessidades da turma, sendo de destacar uma das respostas,

onde se exemplificou que foi trabalhada uma obra sobre África, fomentando-se a reflexão sobre questões culturais, com vista a solucionar um conflito, devido a diferenças culturais existentes entre os elementos da turma:

PD: (...) estive a trabalhar uma obra que tinha que ver com uma questão com África e estava com um problema lá na escola que eu tenho um miúdo negro e... questões culturais... tenho um miúdo negro, tenho um miúdo ucraniano, tenho um miúdo brasileiro e interessava-me pô-los a pensar nas questões culturais e nas diferenças entre pessoas oriundas de várias partes do globo e características diferentes que as pessoas têm (...) E agarrei nessa obra, porque achava que me fazia falta naquela altura e o conteúdo da história adequava-se... adequava-se ao respeito pela diferença, pelas pessoas que são diferentes, pensam diferente, sei lá, que têm características culturais diferentes, porque têm hábitos culturais diferentes, porque vêm de zonas completamente diferentes, diversas. Achava que lhes fazia falta isso.

Efetivamente, é importante que se proporcione o contacto com obras de diferentes países e culturas (Ballester & Ibarra, 2009), apostando-se na literatura para o desenvolvimento de valores de cidadania e, conseqüentemente, para o crescimento do leitor, em termos éticos e culturais (Dufays, 2006).

Quanto aos tipos de textos literários explorados, uma das professoras indicou os textos narrativos, poéticos e dramáticos, mencionando que procura diversificar. Complementando o que esta referiu, outra professora acrescentou que procura que os alunos explorem diferentes tipos de texto, mas assumiu que o texto narrativo acaba por estar mais presente do que os restantes, fazendo parte da escolha dos alunos, visto estarem familiarizados com este tipo de texto, mas também parte da escolha dos professores, por influência dos textos que se encontram no manual escolar:

PA: Acho que não há assim muito onde fugir. O narrativo é o que está sempre mais presente (...) no caso da escolha deles, se calhar porque é mais fácil, porque lhes contam histórias e... ou eles leem ou folheiam os livros (...) No nosso caso também porque usamos muito... usamos o manual e acabamos

por... apesar de os manuais, hoje em dia, também já terem uma diversidade grande de tipos de textos (...)

Os aspetos referidos anteriormente, a respeito da relação que parece existir entre a frequência da exploração do texto narrativo e a predominância de textos narrativos que os manuais escolares oferecem, também é observada por Fernández (2006), ao considerar que, além de os alunos se encontrarem mais familiarizados e, por conseguinte, mais motivados com a narrativa infantil e juvenil, de facto, os textos narrativos ocupam uma posição de destaque nos manuais escolares do 1.º CEB.

O professor entrevistado concordou, de imediato, com a forte presença do texto narrativo, tendo justificado que a maioria da literatura é narrativa, embora isso não seja sinónimo de maior importância, comparativamente aos outros textos, tal como se comprova através da transcrição do que este mencionou:

PD: Bem, o texto narrativo é... o texto narrativo é o mais diverso, até porque desde sempre, a literatura, toda a base, a maior parte da literatura, desde os primórdios, é narrativa (...) E, portanto, é aquilo que ocupa mais espaço em qualquer tipo de biblioteca, acho eu (...) A poesia tem o espaço que deve ter e que merece ter, obviamente, mas é uma luta um bocado desigual, acho eu. Mas isto não significa que seja mais importante ou menos importante!

Tirando partido da afirmação anterior, de facto todos os tipos de textos são importantes. No entanto, além do texto narrativo, apenas se fez referência à poesia em duas afirmações, sendo que uma professora referiu que tem feito algumas experiências com livros poéticos, levando o professor entrevistado a revelar o seu gosto em trabalhar a poesia com os alunos, dedicando muito tempo a esse tipo de texto, como se pode constatar através do excerto da conversa desenvolvida entre ambos, no momento do *focus group*:

PC: Eu já tenho feito experiências com livros poéticos (...)

PD: (...) eu também gosto muito de trabalhar a poesia (...) temos anualmente (...) um concurso de poesia e, normalmente, trabalho muito a poesia com os miúdos e construímos poesias e participamos no concurso e eles gostam

muito de construir poesias a partir das rimas, jogos de palavras, de sonoridades e tudo isso é um trabalho muito giro e tem resultados muito interessantes! (...) A poesia também é um dos tipos de texto em que gasto imenso tempo.

A última afirmação, do participante **PD** acaba por se destacar, evidenciando, além do seu gosto pela poesia, as características que esta possui.

Na maioria dos casos, tal como é perceptível através dos resultados obtidos e mediante a sua leitura à luz da revisão de literatura, frequentemente, as potencialidades deste tipo de texto ficam por explorar. Além do mais, nos manuais escolares, onde a poesia ocupa a segunda posição, dá-se prioridade à exploração de textos poéticos com vista à aquisição de conhecimentos e não ao prazer da leitura. Tal como Balça e Azevedo (2017) referem, numa das metas de Português do 1.º CEB, pretende-se que se reconheçam as características dos textos poéticos, limitando o estudo destes tipos de textos à estrofe, verso, rima e sonoridades.

Além dos tipos de texto explorados em sala de aula, a interação entre os participantes revelou-se como uma possibilidade para acedermos a algumas das escolhas concretas de textos, bem como, em alguns casos, da discussão de alguns dos critérios que a elas presidirão.

Portanto, como se verifica, mediante as respostas anteriores, há duas professoras que exploraram as mesmas obras e nos outros casos, as obras trabalhadas variaram, pois os anos de escolaridade também diferem. Além do mais, a flexibilidade existente, aspeto já mencionado, permite que cada professor selecione as obras que melhor se adequam à sua turma.

De facto, através do discurso dos professores, a respeito das obras literárias exploradas em sala de aula, verifica-se uma preocupação em adequar essas obras aos anos de escolaridade dos alunos. Nesse sentido, uma das professoras mencionou uma obra intitulada “200 amigos (ou mais) para uma vaca”, recomendada para a Educação Pré-Escolar, mas que foi trabalhada no 1.º ano de escolaridade, possibilitando a exploração de conteúdos matemáticos. Também para esse ano de escolaridade exemplificou-se os “Destrava Línguas”. Já duas das professoras trabalharam a “História com Recadinho”, devido ao Dia das Bruxas, sendo esta uma obra adequada do 3.º ao 6.º ano de escolaridade. Outros exemplos indicados passaram pelos contos tradicionais de Guerra Junqueiro, para o 3.º ano e, para o 4.º ano de escolaridade, “O Gigante Egoísta” e “Versos de Cacarcá”.

Para além das obras previstas no Programa, tendo-se questionado a forma de acesso ao conhecimento de outras obras literárias, as opções variaram entre a pesquisa através do PNL, a consulta de livros na biblioteca e nas livrarias e a realização de pesquisas na internet, mais especificamente nas redes sociais, uma vez que há grupos de partilha de professores do 1.º CEB. Ao procurarem essas obras, um aspeto essencial, segundo duas das professoras, passa pela adequação destas às faixas etárias dos seus destinatários. Logo, o objetivo de se dar resposta aos destinatários das obras literárias, considerando os seus interesses e competências leitoras, parece ser um aspeto que se valoriza no momento de seleção de qualquer obra literária.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, constata-se, ainda, que as obras exploradas não se limitam às que se encontram nos documentos oficiais. Por exemplo, no caso das professoras que afirmaram que, por vezes, recorrem às redes sociais, acabam por trabalhar, com os alunos, obras além das previstas nesses documentos. Realmente, importa que os professores acedam ao conhecimento de diversas obras literárias de qualidade, fornecendo um leque de diferentes obras aos alunos, contribuindo para que estes evoluam, enquanto leitores (Johansen, 2017). É evidente que o cânone literário não pode ser ignorado, mas também não se podem limitar os estudantes a essas obras (Cosson, 2009), nem seguir apenas as ofertas editoriais (Rechou, 2012).

Quer se tratem de obras literárias previstas no Programa, quer se tratem de outras obras, no trabalho em sala de aula, destaca-se a seleção que é efetuada, de modo a articularem a EL com as outras áreas. Efetivamente, a EL permite a interdisciplinaridade (Ballester & Ibarra, 2009), o que acaba por ser vantajoso, *quando* e se fizer sentido.

Contudo, há que salientar a chamada de atenção do professor entrevistado:

PD: É importante que as obras não sejam... como é que eu hei de dizer isto? (...) que não se deixe escravizar as obras pelas outras áreas (...) A leitura de uma obra simplesmente pelo prazer da leitura da obra e pela exploração da obra (...) Podemos aproveitá-la para coisas mais leves que não seja aquela coisa do Português, a gramática, a dimensão dura, pesada que o Português tem e de análise, que isso muitas vezes é importante, mas muitas vezes, mata aquela parte recreativa que a leitura também deve ter!

Tal como se verifica através das palavras do participante **PD**, não se deve tirar partido das obras, simplesmente, com o fim de se articular com as outras disciplinas ou para a exploração da gramática, mas principalmente para a leitura por fruição, caso contrário, assim como este afirmou, “mata aquela parte recreativa que a leitura também deve ter”. Portanto, este valoriza a leitura recreativa, daí recorrer várias vezes à poesia, dadas as características desse tipo de texto.

Exatamente para que exista oportunidade de ler pelo simples prazer de ler, mas também para que os alunos tenham voz, por vezes, estes envolvem-se na escolha das obras, segundo três das respostas obtidas:

PB: Alguns dizem: “Professora, tenho este livro lá em casa!” e eu vejo: “Olha, bem giro, vamos trabalhar!”. Sim, às vezes, acontece.

PA: Às vezes são, no meu caso, às vezes acontece serem eles a levar a obra, não é? E, depois, se vejo que tem interesse, acabamos por trabalhar.

PD: Eles trazem coisas: “Olha eu tenho um livro em casa que também fala desse assunto ou daquele aspeto, deste ou daquele”. (...) tem que haver aqui alguma maleabilidade, acho eu (...) É importante que haja.

Esta oportunidade que se confere aos alunos, dando-lhes voz, contribui para não restringir o conhecimento a certas obras. No entanto, nas duas primeiras afirmações, apresentadas anteriormente, está incluído o verbo ‘trabalhar’, levando-nos, na presente análise, a questionar sobre o motivo de se tirar partido das escolhas das obras dos alunos para se ‘trabalhar’, bem como quais serão as características desse ‘trabalho’. Sabe-se que é benéfico que exista uma partilha entre alunos e professores, mas estes momentos não constituirão, sobretudo, uma oportunidade para se ler apenas pelo prazer de ler, tal como Balça e Azevedo (2017), defendem? Segundo estes, através dessa partilha, ‘abrindo caminho’ para a leitura frutiva, contribui-se para não se associar o ato de ler a algo obrigatório, nem à avaliação. Logo, se não existirem momentos como estes, onde se possa usufruir da liberdade de escolha, a motivação, relativamente à leitura, certamente, ficará comprometida (Pennac, 1993).

Além da importância de os estudantes serem ouvidos, participarem e envolverem-se nas práticas implementadas no âmbito da EL, a articulação com o PNL e a RBE também é importante.

Relativamente ao PNL, há que sublinhar que a EL está presente em todos os níveis de escolaridade, logo, importa recorrer aos livros recomendados pelo PNL2027, para a leitura orientada em sala de aula e para a leitura autónoma. Deste modo, basta pesquisar no catálogo PNL, onde se poderá encontrar uma série de livros, tendo em conta a idade, o nível de leitura e o tema. Dependendo do que os professores pretenderem desenvolver, em contexto de sala de aula, sejam rotinas de leitura ou certos projetos disciplinares, nesse catálogo encontrarão várias opções, como é o caso do projeto “Já sei Ler”, que abrange o 1.º CEB, incentivando professores e familiares a uma leitura diária de 10 minutos (PNL 2027).

Quanto à RBE, confirmou-se, através das respostas obtidas, que a pandemia afetou essa articulação. Contudo, o professor entrevistado afirmou que a biblioteca da escola onde leciona é muito dinâmica, desenvolvendo-se sempre diversas atividades, tais como concursos de poesia e de contos, onde os seus alunos participam. Exemplificou, ainda, dois projetos desenvolvidos com a biblioteca, sendo que um deles passa por dividir, semanalmente, a turma em cinco grupos. Cada elemento de um desses grupos leva um livro para casa, até que todos terminem de ler o livro e, depois, vão trocando os livros entre os grupos. No âmbito de outro projeto, um dia por semana, a turma vai para a biblioteca, cada um escolhe um livro e leva o livro para casa para ler durante o fim-de-semana, unicamente pelo prazer de ler.

As professoras entrevistadas têm uma experiência semelhante, no que diz respeito à biblioteca da escola, participando, por exemplo, em concursos de leitura, literatura e ortografia. Uma delas acrescentou que participou num projeto desenvolvido pela Escola Superior de Educação, com a participante PO e outra professora, onde se exploraram livros pertencentes ao PNL:

PA: (...) eu, a O. e outra colega temos turmas de 4.º ano. Tínhamos também um projeto com a ESE. Foi interrompido no ano passado, por causa da pandemia e este ano voltámos. Só funcionou uma semana, voltámos a interromper... portanto, tinha que ver também com a exploração de livros do PNL. Era os “bichinhos”... era e é... os “bichinhos de contos”.

Antes da pandemia, participava-se com os alunos em dinamizações feitas pela professora bibliotecária, tirando-se partido do plano anual de atividades da biblioteca:

PB: Nós participávamos em dinamizações que a professora bibliotecária fazia e, pronto, depois os alunos tinham o tal distanciamento e tinham de se posicionar de determinada forma nas secretárias e tudo mais e isso acabou por deixar de ser feito (...) A própria biblioteca tem um plano anual de atividades, não é? (...) Planifica para, ao longo do ano, desenvolver e depois nós podemos inscrever-nos, de acordo com as nossas preferências e com as nossas necessidades.

Por exemplo, uma das professoras participou numa atividade que consistiu numa troca de marcadores de leitura entre a sua turma e os alunos de um país estrangeiro. Acrescentou-se, em duas das respostas, as feiras do livro e o facto de se levarem os escritores à escola, sendo que, num dos casos, procurava-se envolver a escola toda, desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo, desenvolvendo-se atividades adequadas a cada faixa etária:

PD: (...) Todos os anos, tínhamos lá pelo menos dois, três escritores a passar lá pela escola. Envolvíamos a escola toda, desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo, com obras diferenciadas, obviamente, e com complexidades diversas. E também tínhamos a feira do livro, que está parada, por causa da pandemia e tínhamos essas dinâmicas todas, portanto, a biblioteca, para mim, é um parceiro importante.

Todas as iniciativas mencionadas anteriormente são importantes, não só por promoverem a cooperação entre os envolvidos, mas também por contribuírem para que os estudantes possam adquirir hábitos de leitura e desenvolver competências de leitura e, em particular, ao nível da EL (Araújo, 2014).

Há, ainda, que frisar a relevância do trabalho colaborativo, contribuindo significativamente para a aprendizagem dos estudantes, caso todos os envolvidos se entendam, partilhem responsabilidades, manifestem empenho na procura de soluções para que se evolua e colaborem voluntariamente. Conjugar todos estes fatores nem sempre é fácil, implicando muito envolvimento e, de facto, em Portugal, há poucas práticas colaborativas de sucesso (Araújo, 2014). Apesar disso, felizmente, nas escolas onde os professores entrevistados lecionam, parece existir colaboração entre todos.

Além disso, tal como uma das professoras afirmou, a biblioteca contribui para a motivação dos alunos, nomeadamente, no que diz respeito à leitura e à escrita:

PA: Na minha opinião, acho que incentiva, que é um grande incentivo para as crianças. Também, antes, uma das atividades que faziam era levar os escritores à escola... agora tentam fazer online, mas não é a mesma coisa, não é? As feiras do livro... há um grande incentivo à leitura e depois à escrita. Para mim, acho que é essencial na escola.

Mediante os aspetos indicados anteriormente, é perceptível que se reconhece a importância da biblioteca escolar, valorizando-se o papel desta e, por conseguinte, o papel do professor bibliotecário, com o qual os entrevistados afirmaram partilhar ideias. No que se refere a projetos da biblioteca, também selecionam obras e planificam as atividades. Nesse sentido, uma das professoras clarificou que a professora bibliotecária é importante, pois sugere obras literárias, tal como aconteceu com a obra intitulada “A Lagartinha Comilona”. Por vezes, tal como esta referiu, as sugestões partem dos próprios professores e, posteriormente, na biblioteca dão sugestões quanto à forma de exploração das obras, tal como ocorreu com esta professora, partindo da obra “A Flor vai ver o Mar”.

Realmente, importa que os professores não se limitem às suas salas de aula e procurem que se desenvolva um trabalho cooperativo, neste caso, com o professor bibliotecário. Estes complementam-se, pois o professor titular conhece a turma, ou seja, os interesses e necessidades dos alunos e o professor bibliotecário domina “as competências de informação, os métodos para as integrar no currículo e as novas ferramentas web ao dispor da educação. É também o professor bibliotecário que tem uma visão mais ampla sobre as aprendizagens dos alunos, relacionando diferentes aspetos do currículo.” (Araújo, 2014, p.6). Este pode colaborar, ensinando uma determinada competência, mas que não se reforça em sala de aula, pode cooperar quando se solicita o trabalho de determinadas competências com as turmas e, ainda, planear com o professor titular, resultando daí uma avaliação feita em conjunto (Muronaga & Harada, 1999, citado por Araújo, 2014). Seja qual for o nível de colaboração, o trabalho do professor bibliotecário só faz sentido em articulação com a escola, sempre com vista à obtenção de bons resultados (Araújo, 2014) e para que os estudantes possam ser leitores críticos e reflexivos, capazes de ler em qualquer suporte.

Desta forma, pretende-se proporcionar a igualdade de oportunidades, visto que, no contexto familiar, nem todas as crianças têm esse contacto, ou por desvalorização dos adultos ou por falta de possibilidades para adquirir livros. De facto, no referencial “Aprender com a Biblioteca”, uma das vantagens mencionadas, relativamente às bibliotecas escolares, é exatamente a igualdade de oportunidades que se promove, permitindo que todos acedam ao conhecimento e ao exercício da cidadania (RBE-ME, 2018, p. 22).

Assim, importa refletir sobre atividades que correspondam aos interesses e necessidades dos estudantes, levando-os a adquirirem hábitos de leitura, a aumentarem as suas competências leitoras e a ler por prazer. Outro aspeto a não descurar passa por estar consciente de que a responsabilidade de formar leitores não se limita à disciplina de Português, nem à sala de aula. As bibliotecas escolares e a escola, no geral, podem e devem contribuir para tal, motivando os alunos, permitindo que a leitura corresponda a um momento de fruição (Araújo, 2016).

No que respeita à exploração das obras, é possível utilizar diferentes recursos. Um dos recursos utilizados por todos consiste nos guiões de leitura. Contudo, as fichas ou guiões de leitura constituem uma barreira à leitura pessoal (Balça & Pires, 2012), não contribuindo para a imaginação, nem para a capacidade crítica (Veloso, 2006).

Também há alguma aposta na tecnologia, tendo sido mencionado o uso de algum *software* de criação, edição e exibição de apresentações gráficas, particularmente *powerpoint*, tendo como base imagens da obra explorada, utilizando-se o projetor e recorrendo-se à internet, tal como é visível nas respostas que se seguem:

PA: O projetor, às vezes. Depende, não é? O livro sempre, de preferência (...)
Caso não haja, muitas vezes, utilizo... recorro à internet, que há sempre tudo, não é? (...) Mas, de preferência, o livro mesmo, físico.

PD: Eu uso também, muitas vezes, a tecnologia. Primeiro, o livro, uso o livro, lemos o livro, eles leem o livro, veem as imagens. (...) E, posteriormente, aproveito partes das imagens e moldo *powerpoints* e rentabilizo.

Na realidade, atualmente, é impossível ignorar a tecnologia, enquanto alternativa para a leitura, sendo este um recurso que implica uma maior exigência por parte do leitor (Araújo, 2016).

Basta consultar o PASEO para comprovar a importância das ferramentas tecnológicas, esperando-se que, à saída da escolaridade obrigatória, todos tenham adquirido competências relacionadas com linguagens e textos, tendo a capacidade de:

- utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura (...) às tecnologias (...) aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. (Martins et al., 2017, p.21)

Num mundo tão tecnológico, há que procurar que exista um equilíbrio entre os recursos tecnológicos e a promoção do contacto com o livro físico (Araújo, 2016). Embora existam diversas possibilidades, tais como as narrativas eletrónicas e digitais, possibilitando o acesso à informação e a transmissão de conhecimento (Rezende, 2009), o livro em papel parece-nos ser o recurso privilegiado por todos os entrevistados, o que é bastante positivo. As duas afirmações apresentadas anteriormente, dos participantes PA e PD, respetivamente, refletem exatamente essa preferência, bem como o seguinte excerto que resulta da sequência do diálogo entre os diferentes participantes:

E: Já agora, os restantes (...) Também privilegiam o livro (...)?

PE: Sempre, sempre!

PC: Sim, sim, sim, sempre, sim!

PB: Sim, eu também gosto muito de lhes mostrar, fisicamente até porque, entretanto, há várias edições que vão mudando as ilustrações e eles gostam de comparar: “Olha lá o desenho!”.

O livro enquanto objeto deve, realmente, ser valorizado, proporcionando o contacto com aspetos paratextuais e construção de inferências sobre a obra lida (Balça & Costa, 2017). Além do mais, tal como Bremholm (2020) constata, importa que os professores apostem na planificação das aulas, avaliando a qualidade dos materiais de aprendizagem, a fim de que a leitura seja equilibrada e multifacetada. A seleção de

materiais de qualidade é relevante, mas o modo como o livro e outros materiais didáticos são explorados é outro aspeto sobre o qual se deve refletir, com vista à implementação de estratégias que contribuam para que os alunos tenham um papel ativo e se sintam motivados (Neitzel et al., 2015, p.190).

No entanto, tal como uma das professoras referiu, outro fator a ter em conta, quando se pretende explorar uma determinada obra, consiste no ano de escolaridade onde esta será explorada, defendendo que, no 4.º ano de escolaridade, geralmente, a leitura deve ser integral: **PA:** “(...) agora, no 4.º ano, claro, de preferência a leitura integral da obra”.

Segundo outra das respostas obtidas, do participante PD, normalmente, as obras também são exploradas integralmente, mas se forem mais longas, procura-se “introduzir ali alguma vivacidade no conto e no reconto” para que os alunos “se apropriem do essencial da obra”. Essa apropriação é fundamental e pode (e deve) ocorrer se se valorizar a componente estética da obra que, atualmente, ainda se descarta, pois tende-se a duvidar das capacidades dos alunos e a defender-se os “direitos do texto” (Rouxel, 2014, p.27). Além disso, a leitura integral permite que se estabeleçam relações com a estrutura interna da obra, bem como com o conhecimento do mundo dos alunos (Balça & Costa, 2017). Há que proporcionar o contacto com a obra e não simplesmente com a biografia dos autores, resumos e comentários sobre esta (Cassany, 2009), pois o conhecimento do autor e da obra é essencial para a compreensão do fenómeno literário (Ballester & Ibarra, 2009).

Quanto a possíveis atividades, em torno das obras literárias, no 1.º CEB, segundo o que consta nas AE para o 1.º CEB (DGE, 2018, p.3):

este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua.

No entanto, geralmente, as atividades de escrita e leituras literárias são repetitivas, o que dificulta o progresso dos alunos (Colomer, 2010). No caso dos professores entrevistados, ao procurarmos saber que atividades é que são desenvolvidas, estes afirmaram que há inúmeras possibilidades.

Por exemplo, no momento da pré-leitura, antecipam-se conteúdos do texto, mostrando-se a capa do livro ou o título, tal como duas professoras afirmaram. A partir daí, entre outras atividades, os alunos podem criar uma história e, no fim, compará-la com a que se encontra no livro.

Quanto à leitura de obras literárias, segundo o que se defende através das AE:

pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados. (DGE, 2018, p.3)

Sublinhando a questão do contacto diário com obras literárias, só em duas turmas é que a leitura é feita diariamente, sendo que numa ocorre sempre no período da manhã e noutra turma, ou no início da manhã, ou no início da tarde. É fundamental que todos os alunos tenham esta oportunidade, existindo um tempo para ler, autonomamente, na sala de aula ou na biblioteca da escola e importa que se discuta sobre o que se lê (Colomer, 2010).

Ainda no que se refere ao momento da leitura, de acordo com uma das respostas, uma obra pode ficar concluída num dia ou faz-se a leitura gradual, caso a obra seja mais longa, começando a professora por ler e depois vai passando o livro e todos acabam por ler uma parte. Ainda há momentos em que se opta simplesmente pela leitura por prazer, segundo duas das respostas, mas também se pode explorar a obra, com a intenção de se articular com outra disciplina, o que acaba por acontecer em todas as turmas onde os entrevistados lecionam e, de facto, vai ao encontro do que se defende nas AE, publicadas pela DGE (2018). Por vezes, a leitura também pode ser silenciosa, tal como uma professora referiu. A audição de histórias é outra alternativa, sendo que o professor entrevistado gravou a leitura de histórias, com música de fundo, na altura do confinamento, procurando adaptar-se às circunstâncias.

Após a leitura, por exemplo, uma das professoras solicita sempre que os alunos façam a ilustração ou a elaboração de um resumo. Ordenar frases ou imagens, de acordo com a sequência narrativa ou em termos temporais foi uma alternativa indicada em duas respostas. Segundo três das afirmações, pode-se questionar se conhecem o autor e se já ouviram outras histórias desse autor. Outra possibilidade, de acordo com

uma das professoras, passa pela pesquisa de livros escritos pelo autor da obra explorada. Por vezes, parte-se de uma obra e tira-se partido desta para explorar aspetos gramaticais, o que ocorre com frequência, segundo Martins (2009), não se explorando, verdadeiramente, a obra (Campos, 2019).

A tendência, de acordo com Johansen (2017), passa por privilegiar as ferramentas didáticas, conceitos e manuais, descurando-se a discussão em torno do que se lê. Se há inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas, não existindo regras concretas (Neitzel et al., 2015) para que se aprendam estratégias de leitura, não podemos limitar os alunos à leitura de textos, nem à realização de fichas sobre os textos lidos (Araújo, 2016). Outro aspeto a melhorar passa por nos focarmos no processo de aprendizagem e não nos resultados (Pennac, 1993).

Salienta-se, assim, a necessidade de se investir no desenvolvimento de hábitos de leitura e na competência leitora multimodal, o que se relaciona com as competências de escrita e comunicação. Esse trabalho pode ser desenvolvido com o apoio de determinados programas e serviços (ME-RBE, 2021).

Devemos estar conscientes de que à medida que o tempo avança, surgem novos desafios, não só no que diz respeito às tecnologias, mas a todos os níveis, e aos quais é preciso dar resposta. Logo, importa que não estagnemos, procurando evoluir constantemente.

Remetendo-nos para a EL, há que investir na formação de professores mediadores de leitura (Azevedo et al., 2019) e valorizá-la, tendo presente a importância da mesma, para se poder evoluir, tal como o professor entrevistado fez: **PD**: “Eu fiz uma formação em conto de histórias, que me enriqueceu imenso e eu gosto muito de fazer isso”. Nesta afirmação, é de destacar, ainda, os benefícios dessa formação e o gosto em contar histórias, pois um professor não tem simplesmente a tarefa de ensinar a ler. Mais do que isso, este deve contribuir para que os estudantes compreendam os textos (Zilberman, 2003), cativando-os, emocionando-os e levando-os a sonhar (Cerrilo, 2006). Quando não se valorizam as atividades da leitura, é sinónimo de que há falhas na formação de docentes (Machado, 2001), o que se reflete, negativamente, nos alunos.

Frisamos que, ao longo do *focus group*, apenas no discurso de um dos participantes se fez referência à questão da formação. De facto, nos resultados do relatório do PIRLS, apresentou-se a “descida da literacia em leitura dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade”, devido à “falta de formação dos professores, salientando o abandono do PNEP” (Azevedo et al., 2019, p.15). Este é um cenário

preocupante e que nos deve levar a refletir, procurando colmatar, em primeiro lugar, as nossas próprias falhas. Espera-se, assim, que os professores sejam profissionais de qualidade, com formação em animação da leitura, estratégias de mediação, formação crítica de leitores infantis e pesquisa-ação (Álvarez & Díez, 2013). É certo que é impossível atingir a perfeição, mas podemos e devemos querer aperfeiçoarmo-nos sempre mais, diariamente, com vista ao nosso próprio crescimento e, por conseguinte, ao crescimento dos alunos.

Centrando-nos exatamente nos alunos, procurámos compreender qual o grau de envolvimento dos mesmos, nas fases que envolvem os textos literários. Em duas respostas, mencionou-se o entusiasmo manifestado quando as suas leituras de histórias são gravadas e depois têm a oportunidade de ouvi-las, tal como se comprova através do excerto do diálogo entre dois dos professores:

PE: Adoram ouvir-se [na gravação da leitura de histórias]: “Ponha lá outra vez, ponha lá!”

PD: Eles acham estranho. Eles têm... as pessoas têm uma ideia da voz... da voz deles... eles têm uma ideia da voz deles e depois quando ouvem gravado aquilo é um bocado estranho.

PE: Mas gostam, eles gostam mesmo daquilo!

PD: Gostam, adoram isso, adoram isso! (...)

O gosto por histórias também é indiscutível, tal como se exemplifica através da seguinte afirmação: **PA:** “Eles adoram histórias!”

Ao conhecerem, por exemplo, “O Beijo da Palavrinha”, a tristeza dos alunos é visível, sendo que alguns chegam a chorar, tal como se verifica através do excerto do seguinte diálogo:

PD: Pois, eu tive um miúdo... eu, quando tive um miúdo... quase, quando eu contei essa história [“O Beijo da Palavrinha”], houve um miúdo que chorou.

PE: Pois, eu nunca mais dei essa, nunca mais!

PD: Pois, aquilo tem uma parte... a história é um bocado tensa!

PE: Exato!

PD: Mas é uma história lindíssima, pronto.

PE: Eu nunca mais dei essa, nunca mais trabalhei esse conto, por causa disso, porque eu tive muitos miúdos que choraram.

A tristeza associada à obra intitulada “O Beijo da Palavrinha” não deve ser um motivo para evitarmos esta obra. Podendo provocar lágrimas ou sorrisos, todas as emoções desencadeadas através da leitura de qualquer obra literária são essenciais, pois além da qualidade literária, as obras devem emocionar, motivar e levar a sonhar (Cerrilo, 2006). Quando tal acontece, é sinónimo de envolvimento entre o leitor e a obra.

Por conseguinte, se um aluno se deixa envolver, terá mais vontade de participar no momento de exploração das obras. Ao procurarmos saber qual o grau de envolvimento dos alunos, segundo uma das professoras, independentemente da atividade a desenvolver em torno das obras, todos querem participar ao mesmo tempo, o que nem sempre é fácil de gerir: **PB:** “Às vezes, é difícil, porque eles atropelam-se. Todos querem! (...) Todos querem, independentemente daquilo que é sugerido: *Eu posso, professora?* Sim, todos querem participar e todos querem fazer e todos querem!”

Há que destacar a grande carência que alguns alunos têm, relativamente à exploração das obras. Embora gostem muito de histórias, segundo duas das respostas, há pais que não valorizam esse aspeto e não contam histórias aos filhos:

PD: Alguns miúdos é uma carência grande, eu noto, pelo menos no meu contexto, alguns miúdos têm uma carência grande deste tipo de atividades, de histórias (...) Todos nós já fomos crianças e adorávamos histórias. Eu lembro-me de passar horas e horas a ouvir histórias à volta de uma fogueira, de uma lareira e não sei quê e eu adorava aquilo! E a história podia parecer sempre a mesma, mas no dia a seguir havia sempre mais qualquer coisa. E os miúdos gostam muito disso. E há miúdos que os pais não perdem tempo com isso, que é uma coisa que eu acho triste e infeliz, não é, mas pronto... e eu acho que essa parte é importante.

PB: Eu concordo... o gosto e a falta que têm (...)

Espera-se, assim, colmatar essa falha, de alguma forma, e que os alunos possam desempenhar um papel ativo para que desenvolvam a sua competência literária (Torres, 2014).

Relativamente a possíveis mudanças dos professores na forma de exploração das obras literárias que, habitualmente, trabalham, estes mencionaram que acabam sempre por fazer a exploração de modo diferente, tendo em conta o perfil da turma. Uma das professoras frisou que procura atualizar-se:

PA: (...) eu não gosto nunca de repetir coisas e, então, tentamos sempre procurar outra forma de fazer e as turmas não são iguais. Tentamos adaptar aos miúdos que temos (...) Normalmente, não sai igual. Não sei, ou tentamos também atualizar, porque as coisas... a vida vai-nos dando algumas atualizações, não é? Acho que tentamos atualizar, é mais isso.

Na realidade, um professor deve estar sempre atualizado e procurar melhorar a sua prática para evoluir enquanto profissional e contribuir para a evolução dos alunos.

Quanto a outros aspetos considerados pertinentes, o professor entrevistado salientou a necessidade de se investir em obras para os alunos, pois nas bibliotecas escolares há pouca diversidade e quantidade:

PD: Está... eu acho que... só sublinhar que era muito importante que as escolas tivessem... investissem verdadeiramente em obras para os miúdos, porque a quantidade e a diversidade não é assim tanta quanto isso (...) E era qualquer coisa que era importante continuar a investir, não é? (...)

A maioria mostrou-se de acordo com a observação anterior. Sendo assim, também importa melhorar nesse sentido, pois o igual acesso ao livro é fundamental, sobretudo no mundo desafiante em que vivemos.

6.3. Considerações sobre as Entrevistas e o *Focus Group*

Mediante os resultados obtidos nas dez entrevistas iniciais e no *focus group*, realizado na etapa final da investigação, com recurso ao software *NVivo*, consultou-se a frequência de palavras, o que permitiu verificar que palavras se destacaram ao longo

do discurso dos participantes. Posteriormente, tendo em conta essas palavras, realizou-se uma pesquisa de texto no mesmo software, tendo-se constatado que ligações se estabelecem entre as entrevistas e o *focus group* e procurando-se validar os resultados obtidos, de modo a dar resposta à questão de partida, nomeadamente, compreender como se configura a EL, no 1.º CEB, em termos do discurso oficial e de acordo com a forma como os professores percecionam este domínio.

Assim, no que respeita à opinião relativamente ao discurso pedagógico oficial sobre EL, nas entrevistas, as professoras centraram-se no PMCPEB, mas no momento da realização do *focus group*, uma vez que nessa altura se tinha redefinido o currículo do Ensino Básico, deixando o PMCPEB de estar em vigor, já se destacaram as AE, sendo este o documento oficial ao qual recorrem, atualmente, para a preparação das aulas, ainda que também se apoiem no PASEO. Nas palavras de muitos dos participantes, estes são documentos que permitem que exista liberdade para selecionarem e explorarem as obras, o que é bastante positivo. Esta flexibilidade, sentida principalmente através das AE, leva a que optem pelas obras literárias consideradas mais adequadas, em função das necessidades e interesses de cada turma.

Em relação a outros documentos nos quais a EL está implicada, numa das entrevistas, uma professora destacou o “Programa a Ler+”, que resulta de uma parceria entre o PNL e a RBE, com vista a que os estudantes melhorem a compreensão da leitura e possam fruir, quer da leitura, quer da escrita. No entanto, das dez entrevistas realizadas, apenas em três das respostas obtidas se fez referência ao PNL, sobretudo devido à sua utilidade no momento de seleção das obras a explorar, em contexto de sala de aula. Esse aspeto vantajoso foi, igualmente, mencionado pela maioria dos professores, no *focus group*.

De facto, é relevante ter conhecimento sobre os livros recomendados pelo PNL para a leitura orientada em sala de aula e para a leitura autónoma, através da pesquisa no catálogo PNL, onde se encontram vários livros, de acordo com a faixa etária, o nível de leitura e o tema. Ainda assim, na sociedade atual, onde temos acesso a uma quantidade enorme de informação e, visto que alguns participantes no *focus group* afirmaram recorrer à internet para a pesquisa de materiais que, por vezes, utilizam e adaptam para trabalhar em sala de aula, não podemos descurar fontes de informação de qualidade como o PNL que, além de apresentar diferentes obras, possui outros recursos igualmente interessantes e importantes que se devem pesquisar e explorar,

contribuindo para auxiliar e/ ou inspirar no trabalho em torno da EL, desde as rotinas de leitura até aos projetos disciplinares.

Quanto à RBE, no *focus group* destacou-se a sua importância, embora nas entrevistas já algumas professoras se tivessem manifestado sobre as bibliotecas escolares. Através dos resultados obtidos, conclui-se que os alunos, habitualmente, participam nas atividades dinamizadas pela biblioteca e os professores titulares trabalham em colaboração com os professores bibliotecários, no momento da planificação das atividades.

No entanto, importa reforçar dois pontos de vista distintos, sendo que uma das professoras entende que o que os alunos fazem na biblioteca escolar pode ser feito dentro da sala de aula e outra das professoras defende que a biblioteca é um espaço diferente, com mais recursos, aos quais os alunos não têm a possibilidade de aceder na sala de aula. Na realidade, a maioria parece valorizar as bibliotecas escolares e os professores bibliotecários, tendo a consciência de que um professor deve saber trabalhar em cooperação e não limitar o processo de ensino e aprendizagem à sala de aula, ou seja, importa combater o “tradicional isolamento do professor na sua sala de aula” (Araújo, 2014, p.4) até porque, deste modo, é possível alcançar o sucesso nas aprendizagens, estando provado que as bibliotecas escolares contribuem significativamente para esses resultados (Araújo, 2014).

Quer nas entrevistas, quer no *focus group*, procurou-se compreender o olhar dos professores de 1.º CEB, no que concerne às práticas promotoras de EL. Assim, relativamente aos recursos utilizados, destacam-se os livros impressos, os manuais escolares e os recursos tecnológicos.

No geral, todos afirmaram que privilegiam o recurso ao livro impresso, sendo que, em várias respostas, se afirmou que se procura que o ponto de partida seja sempre o livro em papel, repartindo-se a leitura por mais do que uma aula, caso seja necessário, de acordo com a dimensão da obra, o que contribui para fomentar a curiosidade e o interesse da turma.

Todavia, é perceptível que nem sempre se lê a obra integral. De acordo com o ponto de vista dos participantes, essa leitura depende da dimensão da obra e do ano de escolaridade a que esta se destina, sendo que, para os primeiros anos do 1.º CEB, é aconselhável que os textos não sejam extensos.

De qualquer modo, os textos mais explorados em todas as turmas são os narrativos, já que são estes que, normalmente, se encontram em maior quantidade nos

manuais. Na realidade, este género literário é aquele que se destaca nos manuais escolares do 1.º CEB (Fernandéz, 2006). Portanto, até o tipo de texto literário explorado acaba por ser influenciado com base no manual.

Exploram-se, assim, os excertos desses textos, possibilitando o preenchimento de guiões de leitura, entre outras atividades que, supostamente, têm a finalidade de trabalhar a compreensão leitora. Contudo, tais guiões acabam por constituir um obstáculo à leitura pessoal dos alunos, a uma interpretação crítica e à imaginação (Veloso, 2006; Balça & Pires, 2012).

Quando a opção passa por ler uma obra do manual escolar, ou seja, um excerto, segundo uma resposta, por vezes, os alunos passam os intervalos a ler os livros que correspondem a essa obra e, em vários casos, têm a possibilidade de levar livros da biblioteca escolar para casa. Obviamente que estas são atitudes positivas, mas desencadeadas, provavelmente, pela curiosidade em descobrir a obra integral, à qual não tiveram acesso em contexto de sala de aula. Perante isto, levanta-se a seguinte questão: Será que o prazer da leitura só se encontra fora da sala de aula? Não é suposto que assim seja, pois se não existir espaço para a fruição leitora, na escola, não é possível estabelecer uma ligação entre leitura e fruição (Granado & Puig, 2014). Há quem tenha mencionado, nas entrevistas, que o tempo para a exploração da EL é reduzido, mas é preciso que se repense a gestão do tempo, podendo-se desenvolver aprendizagens literárias, onde a fruição esteja presente (Colomer, 2010). Investindo-se em tempo de qualidade, usufruindo-se da flexibilidade que foi tão mencionada pelos participantes, certamente, conseguir-se-á que as obras sejam lidas na íntegra. Se se pretende educar literariamente, não podemos apostar, simplesmente, em excertos, resumos, comentários e biografias dos autores (Cassany, 2009). Há que valorizar a obra literária na sua totalidade, a fim de que se compreenda, verdadeiramente, o fenómeno literário (Ballester & Ibarra, 2009).

A exploração em torno das obras literárias tem um “peso excessivo de manuais escolares” (Veiga et al., 1996, p.20). Há, de facto, quem afirme seguir o manual, defendendo a qualidade deste recurso, qualidade essa que é duvidosa, pois na realidade a maioria dos manuais não é de qualidade (Veloso, 2006), afetando a formação leitora (Azevedo, 2002). Assim, arriscamo-nos a questionar se argumentos como a pressão exercida pelos pais para o uso dos manuais serão válidos e se este recurso não será uma espécie de ‘muleta’ à qual os professores se ‘agarram’ para se manterem na sua zona de conforto. Por outro lado, não poderíamos deixar de salientar uma das respostas, onde foi manifestada uma posição contra o uso excessivo ou

exclusivo do manual na sala de aula, pois esse recurso limita os alunos, não permitindo explorar a obra literária. De facto, nenhum professor deve ser “escravo do manual” (Veloso, 2006, p.3), caso contrário, dificilmente, os seus alunos serão leitores autónomos, reflexivos e críticos (Fillola, 1995).

Relativamente às tecnologias, os professores estão conscientes de que estas devem estar presentes na EL, já que fazem parte do quotidiano dos alunos e contribuem para o interesse e motivação destes. Por isso mesmo, a maioria acaba por recorrer várias vezes aos recursos tecnológicos. Tal como se afirmou numa das respostas, é difícil levar os alunos a serem leitores assíduos, mas talvez o caminho passe por aliar a tecnologia aos livros. Nesse sentido, importa que se ajuste o ensino, mantendo os conteúdos tradicionais (Rezende, 2009), mas analisando-se outras alternativas, relativamente à leitura, não limitando os alunos à leitura tradicional em suporte de papel, pois há que ir ao encontro das motivações dos leitores atuais (Ballester & Ibarra, 2013), procurando-se um equilíbrio entre a leitura em suporte de papel e novas formas de leitura (Ballester & Ibarra, 2016).

A respeito das práticas desenvolvidas em sala de aula, os professores indicaram alguns exemplos de obras que já exploraram com os seus alunos. “O Pinóquio”, “A Maior Flor do Mundo”, “A Flor vai ver o Mar” e “O Beijo da Palavrinha” foram obras mencionadas por diferentes professores, quer no momento das entrevistas, quer durante o *focus group*, sendo que a maioria considera que estas são obras complexas, mas que é possível explorá-las, em sala de aula, com o auxílio dos professores. Salienta-se “O Beijo da Palavrinha”, visto ser uma obra que capta a atenção dos alunos e os emociona, o que é, sem dúvida, positivo. Uma das entrevistadas, no *focus group*, referiu que deixou de explorar esta obra, devido às emoções que desencadeia, levando alguns alunos a chorar. Contudo, é benéfico conversar sobre as reações dos alunos à leitura (Araújo, 2016). Além disso, os professores devem permitir, a par da qualidade literária, que exista espaço para a emoção, motivação e capacidade de sonhar (Cerrilo, 2006). Ao emocionar-se, o leitor estabelece uma relação afetiva com a literatura (Mata, 2008).

Associado ao envolvimento emocional, é de salientar a possibilidade de se desencadearem determinadas aprendizagens, através da aplicação prática das vivências das histórias no quotidiano, tal como a transmissão de valores éticos, aspeto mencionado quer nas entrevistas, quer no *focus group*. Esta base humanista, que também se reforça no PASEO (Martins et al., 2017) é, de facto, essencial, levando a que a EL vá além do desenvolvimento linguístico (Melo & Costa, 2018), mas também

ajude na construção do leitor e da pessoa, a nível social e cívico (Thérien, 1997), podendo contribuir para a “humanização, a formação de cidadãos do mundo abertos ao Outro e à diferença, à participação e construção social, promovida pelo contato com a arte e, de forma particular, com a literatura” (Balça & Costa, 2017, p.209).

Tendo em conta os benefícios do domínio em causa, há que refletir sobre as suas possibilidades de exploração. Assim, com base nas respostas obtidas, constata-se que há atividades de pré-leitura que passam pela antecipação dos conteúdos, explorando-se a capa do livro e/ ou o título do texto. Já no momento da leitura, verifica-se que, por vezes, são os professores que leem para a turma e outras vezes são os alunos a ler. Há atividades que passam, primeiro, pela leitura silenciosa e só depois em voz alta. Quando são os alunos a ler, segundo uma das respostas, é avaliada a leitura, através de um registo. A leitura de uma obra pode ficar concluída num dia ou faz-se a leitura gradual, dependendo da sua extensão. Há momentos em que se lê apenas por prazer e outros em que se explora a obra com a finalidade de se articular com outra disciplina, o que tende a acontecer com frequência.

Na fase de pós-leitura, por vezes, há a exploração oral da obra e, posteriormente, a exploração escrita. Muitas vezes, opta-se pela dramatização das obras lidas e por atividades de escrita, como a produção de texto e a realização de fichas de leitura. A ordenação de frases ou imagens, segundo a sequência narrativa ou em termos temporais foi outra alternativa mencionada em duas respostas. A realização de pesquisas sobre o que se leu, no que diz respeito à temática da obra, à biografia e bibliografia do autor são outras possibilidades. Por vezes, parte-se de uma obra para, depois, se passar à exploração de aspetos gramaticais. Importa frisar que se tende a explorar o vocabulário, a fim de que a turma possa compreender o texto, pois sem compreensão não pode haver fruição, tal como muitos participantes defendem.

Relativamente às práticas desenvolvidas em sala de aula, no geral, afirmou-se que se procura diversificar, tendo em consideração o ano de escolaridade em causa, bem como as características da turma, a fim de ir ao encontro das necessidades e interesses desta. No entanto, segundo Johansen (2017), normalmente, privilegiam-se as ferramentas didáticas, conceitos e manuais. A tendência passa por optar pelas mesmas atividades de escrita e leituras literárias, o que dificulta a evolução dos alunos (Colomer, 2010).

A fim de diversificar as práticas e contribuir para a evolução dos professores, mas também dos alunos, importa que os docentes invistam na própria formação. Nesse

sentido, destaca-se que, apenas no *focus group*, um dos participantes se referiu à importância de uma formação que frequentou, relacionada com a EL. Juntando este aspeto ao facto de, nos resultados do relatório do PIRLS, se ter apresentado a “descida da literacia em leitura dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade”, tendo sido esta justificada pela “falta de formação dos professores, salientando o abandono do PNEP” (Azevedo et al., 2019, p.15), importa considerar a necessidade e importância de se investir nas formações, pois estas acabam por se refletir nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nos alunos. Estes precisam de professores de qualidade, com formação em animação da leitura, estratégias de mediação, formação crítica de leitores infantis e pesquisa-ação (Álvarez & Díez, 2013). “Numa época de grandes desafios e em que todos os especialistas afirmam da importância da leitura e da literacia em leitura no mundo atual, a formação de professores mediadores de leitura está mais que nunca na ordem do dia (Azevedo et al., 2019, p.15).

É fundamental que a literatura se mantenha nos currículos escolares, contudo tem de ser valorizada (Leahy-Dios, 2004). Assim, é necessário refletir sobre todos os aspetos que a envolvem, tais como as metodologias a aplicar. Por exemplo, podemos tirar partido da interdisciplinaridade, tal como vários participantes referiram, até porque a EL é “interdisciplinaria (conecta com toda clase de artes y de lenguajes) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica” (Ballester & Ibarra, 2009, p.30), logo, não podemos ignorar tal facto. Por outro lado, como um dos entrevistados mencionou, as obras literárias não podem ser exploradas simplesmente com vista à interdisciplinaridade, pois o objetivo de se ler para se poder fruir da obra literária deve ser valorizado. De qualquer forma, independentemente dos objetivos através dos quais se desenvolvem as atividades em torno da EL, é essencial que as metodologias sejam aplicadas em função do contexto e que as ligações que se estabelecem, por exemplo, com as outras disciplinas, tenham, de facto, intencionalidade pedagógica e que façam sentido. Além do mais, quando se diversifica, não descurando a produção de textos, a informação, a reflexão, a promoção da motivação, do juízo crítico e da fruição, as probabilidades de irmos ao encontro dos interesses dos estudantes são maiores (Ballester & Ibarra, 2009).

Relativamente às observações dos professores sobre os alunos, durante as atividades realizadas em torno da EL, o grau de envolvimento, no geral, é visível, não faltando entusiasmo, nem motivação. Contudo, em várias respostas referiu-se o vocabulário reduzido dos alunos, o que em certos casos os leva a dar preferência a textos que não sejam extensos e que apresentem uma linguagem simples. No caso

destes alunos, quando os textos são extensos, tendem a sentir-se assustados e desmoralizados, por isso mesmo uma das professoras tem por hábito fragmentar as obras. De acordo com uma das respostas, os alunos gostam muito de ouvir ler histórias. A dificuldade reside em contribuir para que estes se tornem leitores regulares. Lendo pouco, as dificuldades relacionadas com o vocabulário persistem. Em algumas das turmas nas quais os participantes lecionam, ainda há alunos que não conseguem ler fluentemente, o que contribui para as dificuldades ao nível da compreensão leitora, sendo tais dificuldades justificadas por muitos devido ao facto de não existir o contacto com o livro em contexto familiar. Se a origem das dificuldades passa sobretudo pelo contexto familiar, tal como a maioria deu a entender, os professores terão de agir, procurando combater essas dificuldades, questionando-se e refletindo sobre o que se poderá melhorar, relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Deste modo e, tendo em conta os resultados obtidos, embora sabendo que estes se limitam à presente investigação, não podendo ser generalizados, importa apresentar determinadas sugestões/ recomendações, a fim de que, através destas, não só os participantes na presente investigação, mas também os outros professores do 1.º CEB, possam refletir e, eventualmente, evoluir, promovendo uma verdadeira EL, encaminhando os alunos na sua construção enquanto leitores literários:

- Ser leitor e gostar de ler obras literárias é a primeira condição;
- Partilhar experiências e ideias com outros professores do 1.º CEB;
- Trabalhar de forma articulada com o PNL;
- Trabalhar em articulação com o professor bibliotecário;
- Promover a familiarização com o espaço e as dinâmicas da BE;
- Diversificar, no que respeita aos recursos utilizados e à forma de exploração da EL, procurando agradar todos os alunos e de modo a contribuir para que estes possam ler autonomamente;
- Repensar sobre a forma de exploração e a frequência da utilização do manual escolar, recorrendo a este apenas se for necessário, com vista à consolidação de conhecimentos;
- Analisar a qualidade dos recursos a utilizar;
- Utilizar os recursos tecnológicos, sem descuidar a importância da cultura impressa, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora multimodal;
- Selecionar obras literárias acessíveis e compreensíveis, em função do ano de escolaridade dos alunos;

- Valorizar o cânone literário e, em simultâneo, selecionar livros que possam interessar, suscitar o prazer na leitura e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Explorar os diferentes géneros literários, de forma equilibrada, sem privilegiar os textos narrativos;
- Envolver, verdadeiramente, os alunos na seleção das obras literárias a explorar;
- Permitir que os alunos contactem com obras literárias integrais;
- Possibilitar a leitura diária na sala de aula, valorizando-se a leitura fruitiva, proporcionando momentos de partilha entre alunos e professores, onde seja possível ler simplesmente por prazer;
- Incentivar as famílias a ler para (e com) as crianças;
- Unir esforços entre a escola, a família e a sociedade para formar verdadeiros leitores literários;
- Questionar-se, constantemente, e procurar melhorar a cada dia, atualizando-se, por exemplo, através de formações, que provavelmente contribuirão para evoluir e, em simultâneo, para que os alunos progridam.

Conclusões

O presente estudo surgiu a fim de se compreender como se configura e materializa a EL, a partir da visão de professores de 1.º CEB. Com base nessa questão de partida, procurou-se identificar características do discurso pedagógico oficial sobre EL e caracterizar a visão dos professores sobre EL e a sua implementação no contexto da Língua Portuguesa.

De modo a alcançar os objetivos definidos, ao longo da investigação, foi essencial a realização de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, o que contribuiu para a construção de instrumentos de recolha de dados (guiões de entrevistas), bem como para o tratamento e análise desses dados.

Quanto aos guiões das entrevistas, estes foram idealizados com questões consideradas pertinentes, com vista à obtenção de respostas que nos permitissem ir ao encontro dos objetivos estabelecidos na investigação em causa. Elaborou-se um guião na fase inicial da investigação, tendo sido entrevistadas dez professoras do 1.º CEB e, na etapa final, tendo-se constatado que seria necessário clarificar e aprofundar certas questões, optou-se por elaborar outro guião, com vista à realização de um *focus group*, no qual participaram, novamente, quatro das professoras que tinham sido entrevistadas e um elemento novo.

Considerando o fenómeno estudado, há que frisar determinados aspetos em torno da EL, apoiando-nos em alguns teóricos e no olhar dos professores entrevistados.

Em Portugal, o reconhecimento da EL, enquanto domínio autónomo e explícito é recente (Balça & Azevedo, 2017), tendo sido esta formalização a principal diferença sentida pelos participantes neste estudo. No entanto, de acordo com estes, a reação a esta mudança, ocorrida em 2012, foi positiva, dando-se continuidade ao trabalho desenvolvido, pois já se explorava o domínio em causa, em sala de aula.

Se, por um lado, nas entrevistas iniciais, uma das professoras referiu que foi com ansiedade que encarou esta alteração, sobretudo por desconhecer determinadas obras literárias que, a partir daí, passaria a explorar em sala de aula, no *focus group*, o professor entrevistado demonstrou uma reação bastante positiva, face à formalização de um espaço próprio no currículo para a EL, tendo efetuado um balanço do seu percurso profissional, constatando que este sofreu uma evolução, recorrendo a diferentes estratégias, ao longo do tempo, aperfeiçoando a exploração da EL. Na

realidade, as alterações no currículo são relevantes, devendo acompanhar as constantes mudanças do mundo em que vivemos. Em simultâneo, o profissional de educação deve procurar evoluir a cada dia, com vista ao seu próprio crescimento e, por sua vez, ao sucesso dos alunos, investindo na sua profissão. Do mesmo modo, é preciso que se invistam nos futuros professores, por exemplo, através de “campanhas de formação e promoção da leitura, para tentar transformá-los em sujeitos leitores” (Yubero et al., 2014, p.42).

As reações positivas, desencadeadas pela formalização da EL foram visíveis, mediante a enumeração de determinadas vantagens, tais como:

- Enriquecimento da disciplina de Português;
- Evolução no modo de exploração da EL, por exemplo, no que respeita aos recursos utilizados, destacando-se o contributo das bibliotecas escolares, apostando-se no trabalho colaborativo;
- Exploração obrigatória deste domínio, permitindo o contacto com o mundo da EL, contribuindo para a igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania, cuja importância é visível, não só nos documentos oficiais, como é o caso do PASEO, mas também na documentação emanada do PNL e da RBE;
- Transversalidade e interdisciplinaridade.

Todos os benefícios apresentados anteriormente são relevantes, indo ao encontro do que muitos teóricos defendem. Não descurando nenhum desses benefícios, importa salientar a última vantagem indicada, nomeadamente a questão da interdisciplinaridade que, sem dúvida, é possível através da EL (Ballester & Ibarra, 2009). Contudo, tal como um dos professores referiu, não podemos tirar partido das obras apenas com esse fim, mas sobretudo com o objetivo de ler para fruir, o que corresponde, precisamente, à posição de uma das professoras que considera que o ponto de partida consiste em fomentar o gosto pela leitura, contribuindo para a formação de leitores de qualidade.

Com a mudança ocorrida, nos documentos oficiais, encontramos uma distinção entre o 1.º e o 2.º anos de escolaridade, onde surge a designação de iniciação à EL, e os 3.º e 4.º anos, surgindo já o termo EL. Segundo o olhar de apenas três dos entrevistados, esta distinção não é a mais adequada, pois as obras exploradas, no âmbito deste domínio, são sempre literárias e a EL não se inicia apenas no 1.º ano de escolaridade. Da mesma forma, Melo e Costa (2018), Balça e Azevedo (2017) e Veloso

(2006) reforçam este aspeto, pois é essencial dar continuidade ao trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar, a fim de se alcançar o sucesso escolar.

Refletindo exatamente sobre o significado da EL, uma das respostas sustentou-se na gramática da língua portuguesa, estabelecendo-se uma breve distinção entre textos literários e não literários, não se fazendo referência à componente estética, à criatividade, nem à subversão das regras gramaticais, relativamente aos textos literários. Já a maioria incluiu, na sua reflexão, em torno do conceito em questão, a relação entre a leitura e a escrita, reforçando-se o incentivo que deve existir na aprendizagem da leitura e da escrita, levando a que se contactem com mais obras literárias, suscitando a curiosidade de ler mais, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos, por exemplo, em termos de vocabulário e imaginação. Desta forma, a EL é encarada como um domínio onde se adquirem e desenvolvem competências de leitura e escrita.

Ainda que existam diversos entendimentos em torno do conceito de EL, tal como se pode inferir, através da revisão de literatura, este domínio não passa apenas pela aquisição das competências mencionadas anteriormente. De facto, relativamente à importância conferida a este domínio, em algumas das opiniões expressas demonstrou-se a valorização da discussão em torno do que se lê, tal como defende Johansen (2017), percecionando-se a literatura além do desenvolvimento linguístico. Indicaram-se, assim, determinados benefícios, tais como a possibilidade de se desencadearem diferentes aprendizagens, mediante a aplicação prática das vivências das histórias no quotidiano, possibilitando a transmissão de valores. Portanto, a EL é encarada como um domínio que nos define, não só enquanto leitores, mas também enquanto pessoas, sendo relevante para o desenvolvimento global dos alunos. Seguindo a mesma linha de pensamento, Melo e Costa (2018) defendem que a literatura confere uma experiência individual aos leitores, transcendendo o desenvolvimento linguístico, o que se reflete a nível social e cívico, como consideram Thérien (1997), Dufays (2006), Martins (2009) e Balça e Costa (2017). Por sua vez, o conhecimento de outras obras e de diferentes escritores contribui para estabelecer ligações e relações intertextuais, realizando-se inferências (Azevedo & Balça, 2019). O conhecimento de ilustradores, estilos de escrita e o desenvolvimento da imaginação foram outras vantagens apontadas, destacando-se a imaginação, necessária para interpretar o que se lê (Valverde, 2015). Ou seja, estimula-se a criatividade, através da leitura literária, implicando a interpretação do leitor, o que pode reduzir o analfabetismo e o insucesso escolar (Rouxel, 2002). Há que

ter presente que a EL se centra “no leitor e nos seus processos de compreensão e de construção cultural do mundo” (Melo & Costa, 2018, p.103).

Apesar dos aspetos positivos já referidos, ao refletirem sobre o *corpus* textual obrigatório, a opinião aproximou-se de um posicionamento consensual. Embora a maioria das obras literárias seja considerada ajustada, há obras que são consideradas como não parecendo ser as mais adequadas. Em alguns casos, a mesma obra pode ser mais adequada, na perspetiva de um professor, enquanto outro já a poderá considerar menos adequada. Estas perceções podem variar, dependendo sobretudo do ano de escolaridade e dos interesses e necessidades de cada turma. Por outro lado, segundo o ponto de vista de alguns dos entrevistados, a flexibilidade na escolha das obras é bastante vantajosa, permitindo que se selecionem as que se consideram mais adequadas. Além do mais, há quem defenda que a complexidade de certas obras pode ser contornável, tendo em conta o perfil da sua turma, refletindo sobre possíveis estratégias a aplicar, no que respeita à forma de exploração, a fim de que as mesmas possam ser compreendidas mais facilmente. De facto, é essencial que os textos literários se adequem aos seus destinatários, não descurando a qualidade literária, considerando a faixa etária dos leitores, visto que interfere com as capacidades de compreensão leitora e de receção literária (Torremocha & Ortiz, 2006).

No que concerne aos tipos de texto explorados com mais frequência, constatou-se que são os textos narrativos que ocupam um lugar privilegiado, ainda que os professores defendam que todos os textos têm o mesmo grau de importância. Os motivos enumerados vão ao encontro de Fernández (2006), que considera que os estudantes se encontram mais familiarizados com a narrativa infantil e juvenil e, nos manuais escolares do 1.º CEB, o texto narrativo também se destaca. Nesse sentido, importa que nos interroguemos sobre as consequências de privilegiarmos ou limitarmos os estudantes ao estudo de textos narrativos quando temos outros tipos de texto igualmente com enormes potencialidades, tal como o texto poético, mencionado apenas em duas das respostas, onde se revelou o gosto em explorar a poesia. Importa, assim, recordar que, numa das metas de Português do 1.º CEB, se pretende que os alunos reconheçam as características dos textos poéticos, limitando o estudo destes tipos de texto à estrofe, verso, rima e sonoridades (Balça & Azevedo, 2017). Há que refletir sobre a intenção na exploração destes e de outros tipos de texto, permitindo que, não só a aquisição de conhecimentos, mas principalmente o prazer da leitura possa ter um lugar na sala de aula, até porque sem se fruir não é possível estabelecer uma ligação emocional, logo, não se acede ao mundo literário. Tal como Neitzel et al. (2015, p.190)

afirmam, “A leitura de uma obra pode mexer com o jovem quando este se relaciona com o texto por meio da fruição, que é a relação que o sujeito estabelece com o texto.”.

De modo a ir ao encontro dos estudantes, os professores afirmaram que não se limitam à exploração de obras que se encontram nos documentos oficiais. De facto, importa que estes forneçam um leque diversificado de obras, a fim de que os alunos possam progredir, enquanto leitores (Johansen, 2017). Para isso, é igualmente importante que as obras a explorar não sejam selecionadas apenas pelos profissionais de educação, mas também pelos estudantes. Nesse sentido, por exemplo, numa das turmas dos entrevistados há o ‘cantinho da leitura’, onde todos têm a possibilidade de apresentar o livro que desejarem, aos colegas, e fazer a leitura desse livro. No geral, todos afirmaram que, por vezes, são os professores a ler e, em certos momentos, a leitura é feita pelos alunos. Deste modo, cumpre-se um dos objetivos que integra o domínio em causa, nomeadamente, ler e ouvir ler obras de literatura, o que é positivo.

Embora, segundo as respostas obtidas, os alunos sejam participativos e, geralmente, se encontrem motivados, só em duas turmas é que a leitura se faz diariamente. Importa que todos tenham esta oportunidade, lendo de forma autónoma, na sala de aula ou na biblioteca escolar, discutindo sobre o que leram (Colomer, 2010). Se não dermos oportunidade para que ocorra uma partilha entre alunos e professores, impedindo os alunos de usufruir da sua liberdade de escolha, de participar e desenvolver o seu sentido crítico, a motivação, relativamente à leitura, certamente, fica comprometida (Pennac, 1993) e o ato de ler tende a ser associado a algo aborrecido, a uma obrigatoriedade e a um momento de avaliação (Rezende & Oliveira, 2015; Balça & Azevedo, 2017). Educar literariamente transcende exatamente a relação com a escola, com a leitura orientada e com a avaliação, implicando que se explore a obra literária na sua totalidade (Balça & Costa, 2017).

Além de darmos voz aos estudantes, importa que os professores não se confinem nas salas de aula, até porque “las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo” (Ballester & Ibarra, 2009, p.31). Nesse sentido, em duas das respostas fez-se referência à importância das feiras dos livros, na escola, onde os alunos podem adquirir livros, e mencionou-se o facto de se levarem os escritores à escola, desenvolvendo-se atividades adequadas a cada ano de escolaridade. Iniciativas como estas são bastante importantes, contribuindo para a construção dos estudantes enquanto leitores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência leitora.

Considerando o que se referiu anteriormente, a exploração da EL deve ocorrer em contextos diversificados e é benéfico que se desenvolva um trabalho colaborativo, por exemplo com as bibliotecas escolares. Segundo o que foi referido pelos entrevistados, à exceção de uma das professoras que afirmou que o que os alunos fazem na biblioteca escolar pode ser feito em contexto de sala de aula, reconhece-se a importância da biblioteca escolar, valorizando-se o papel desta e o papel do professor bibliotecário, com o qual afirmaram partilhar ideias, no que se refere a projetos da biblioteca, também selecionam obras, planificam as atividades e participam em atividades dinamizadas pela biblioteca. Por exemplo, numa turma, semanalmente, desenvolvem-se atividades em articulação com a professora bibliotecária. Tudo isso é importante, pois promove-se a cooperação e contribui-se para que os estudantes possam adquirir hábitos de leitura e desenvolver competências de leitura (Araújo, 2014). Ou seja, os alunos são encaminhados na sua construção enquanto leitores (RBE-ME, 2021). É certo que “Cada um tem de descobrir por si o prazer de ler.” (Araújo, 2016, p.13), mas há aspetos a melhorar para orientá-los nesse processo de construção enquanto leitores. Importa, por exemplo, investir em obras literárias, que sejam de qualidade e diversificadas, no caso de bibliotecas escolares onde se verifique esta falha, tais como as bibliotecas das escolas onde os participantes neste estudo lecionam. Desta forma, certamente, conseguiremos que todos tenham as mesmas oportunidades, podendo aceder ao conhecimento e ao exercício da cidadania (RBE-ME, 2018).

No que se refere à exploração das obras, não há uma fórmula única, o que torna a EL desafiante, mas devemos explorar o que se pode fazer para a compreensão e desenvolvimento do sentido crítico dos estudantes (Colomer, 2010). Por exemplo, através dos recursos, podemos contribuir para tal. Mediante os dados obtidos, verifica-se que um dos recursos utilizado por todos consiste no guião de leitura. No entanto, as fichas ou guiões de leitura prejudicam a leitura pessoal (Balça & Pires, 2012), não contribuindo para a imaginação, nem para a capacidade crítica (Velo, 2006). Ainda assim, no geral, os professores deram a entender que o livro em papel é o recurso privilegiado. Há que ter em conta que através do livro é possível o contacto com aspetos paratextuais e a construção de inferências sobre a obra lida (Balça & Costa, 2017). Contudo, é inegável que o manual escolar é um recurso utilizado com frequência, mas muitos manuais não têm qualidade (Velo, 2006), logo, não contribuem para que se formem leitores competentes (Azevedo, 2002). Desta forma, importa selecionar materiais de aprendizagem de qualidade, não limitando os estudantes aos manuais, até porque é essencial que estes leiam textos integrais e de qualidade (Balça et al., 2015),

valorizando-se a obra na sua totalidade. Além disso, a leitura deve ser equilibrada e multifacetada (Bremholm, 2020).

Quanto a possíveis atividades, em torno das obras literárias, no 1.º CEB, geralmente, as atividades de escrita e leituras literárias tendem a ser repetitivas, o que dificulta o progresso dos alunos (Colomer, 2010). A tendência, de acordo com Johansen (2017), passa por privilegiar as ferramentas didáticas, conceitos e manuais. Apesar disso, ao procurarmos saber que atividades é que são desenvolvidas pelos professores, estes afirmaram que há inúmeras possibilidades. Se há diversas atividades que podem ser desenvolvidas para que se aprendam estratégias de leitura, não há motivo para limitar os alunos à leitura de textos do manual, nem à realização de fichas sobre os textos lidos (Araújo, 2016).

Deste modo, salienta-se a necessidade de se investir no desenvolvimento de hábitos de leitura e na competência leitora multimodal, o que se relaciona com as competências de escrita e comunicação, trabalho que pode ser desenvolvido com o apoio de determinados programas e serviços (RBE-ME, 2021). Por exemplo, o PNL é bastante útil. Dependendo do que os professores pretenderem desenvolver, sejam rotinas de leitura ou certos projetos disciplinares, no catálogo do PNL encontrarão muitas opções, como é o caso do projeto “Já sei Ler”, que abrange o 1.º CEB, incentivando professores e familiares a uma leitura diária de 10 minutos (PNL 2027). Independentemente do modo de exploração de um texto literário, o propósito da leitura acabará sempre por influenciar os alunos, motivando-os ou não. Isto é, se uma leitura for imposta, certamente, a motivação não será a mesma, comparativamente a uma leitura por fruição (Araújo, 2016).

Que tenhamos sempre presente que a leitura literária é uma tradição cultural que se pratica ao longo de milhares de anos. Portanto, há que preservá-la e conhecer o cânone literário português, que é diversificado (Ballester & Ibarra, 2009) e integra uma identidade cultural e literária mais representativa, sendo fundamental na EL (Cosson, 2009; Colomer, 2010). Em simultâneo, devemos refletir sobre o ensino da leitura e do próprio conceito, fazendo os ajustes necessários, mas sem descurar a cultura impressa (Rezende, 2009; Yong, 2009); sem desvalorizar a leitura em papel (Sastre & Balça, 2020). É essencial acompanhar a constante evolução do mundo em que vivemos, neste caso, particularmente, as mudanças em torno da tecnologia, analisando as novas possibilidades de leitura e, por conseguinte, refletindo sobre os novos perfis de leitores e os novos perfis profissionais (Ballester & Ibarra, 2013). É certo que, atualmente, nos deparamos com estas novas formas de leitura, que acabam por exigir mais do leitor

(Araújo, 2016), mas importa procurar um equilíbrio entre estas e a leitura tradicional (Ballester & Ibarra, 2016).

Por fim, destacamos as preferências e as dificuldades dos alunos. Quanto às preferências, de acordo com os dados recolhidos, em certos casos, os livros mais infantis, destinados a faixas etárias inferiores às suas ou os livros de pesquisa e outros textos não literários são privilegiados, talvez devido à imaturidade dos estudantes, como se justificou em algumas respostas. De facto, na exploração da EL, importa considerar não só os interesses destes, mas também o nível de maturidade psicocognitiva (Valverde, 2015).

Relativamente às dificuldades observadas pelos professores, apenas numa das respostas se mencionou a desmotivação sentida, relativamente à leitura, ainda que se verifique por parte de um número reduzido de estudantes. Embora, neste caso, a maioria da turma se sinta motivada, no geral, nas escolas, são muitos os estudantes que não se encontram motivados (Dufays, 2006), o que acarreta outros aspetos negativos, como a dificuldade na leitura, logo, importa compreender o que origina essa desmotivação e procurar ultrapassar as dificuldades sentidas. Retomando o que se mencionou anteriormente sobre as preferências dos alunos e sabendo-se, mediante os dados recolhidos, que muitos têm um vocabulário reduzido, dificuldades na leitura e ao nível da compreensão, é natural que prefiram textos breves, com uma linguagem simples. De acordo com Rezende e Oliveira (2015), as maiores dificuldades encontram-se, efetivamente, relacionadas com a leitura. Em contexto de sala de aula, os textos são explorados de forma coletiva, quando devem existir momentos de leitura individual, em silêncio e em voz alta, variando-se, procurando sempre um equilíbrio. Os autores referidos anteriormente constatam, ainda, que se privilegia a dimensão avaliativa da leitura, quando é essencial que os alunos também possam ler apenas por prazer. Por exemplo, no caso da turma que usufrui do ‘cantinho da leitura’, um espaço que, aparentemente, nos remete para a fruição, acaba por ser utilizado para avaliar a leitura. Face à tendência descrita anteriormente, mais facilmente nos podemos deparar com estudantes desmotivados. No entanto, a motivação é importantíssima para compreender o que se lê (Araújo, 2016).

Ainda que o grau de motivação dos estudantes, observado pelos professores entrevistados, seja positivo, a maioria, nas suas turmas, revela dificuldades, especialmente, ao nível da compreensão leitora. Perante tal facto, podemos-nos questionar se, em idade Pré-Escolar, se contactou com a literatura. Crianças que não tiveram esse contacto, certamente, sentirão mais dificuldades. Segundo as respostas

obtidas, essas dificuldades, em alguns casos, estão ligadas às vivências dos estudantes, principalmente ao modo de comunicação dos pais com os filhos, ao facto de não existirem hábitos de leitura em casa, nem livros, valorizando-se as tecnologias. Quanto a essa valorização, sabendo-se que os mais novos são adeptos das tecnologias, não só em contexto escolar, mas também familiar, é possível tirar partido dos recursos tecnológicos para suscitar o interesse e a motivação das crianças, relativamente à leitura, a fim de que, progressivamente, se instaurem hábitos de leitura e estas se tornem leitoras. É benéfico apostar em outras linguagens, além do livro em papel. Por exemplo, há as narrativas eletrónicas e digitais (Rezende, 2009), os álbuns ilustrados, que podem ser encontrados digitalmente (Sastre & Balça, 2020), o *booktrailers* e os *bookubers*, que promovem a interação entre usuários. Não é por mero acaso que estas novas formas de apropriação de leituras e de interação com os textos tem sido objeto de análise por parte de García e Durán (2020), Ángel (2020) e Cabrera (2020). Independentemente do contexto, as tecnologias não podem ser ignoradas, caso contrário, tal como uma das entrevistadas frisou, podemos “perder” leitores. Complementando este ponto de vista, numa das respostas, mencionou-se que a dificuldade passa por levar os alunos a serem leitores assíduos, apontando-se como um possível caminho a seguir, a união entre a tecnologia e os livros. De facto, importa que esta mudança ocorra. Apesar de se verificar alguma aposta na tecnologia, por parte dos professores entrevistados, parece-nos que ainda há uma certa resistência, relativamente aos recursos tecnológicos, dado que se limitam a determinados recursos, como o *powerpoint*.

Outro recurso importantíssimo é o PNL. Este não se destina apenas aos professores, pois a responsabilidade de formar leitores não se limita à disciplina de Português, nem à sala de aula (Araújo, 2016). Deste modo, a escola não deve atuar sozinha rumo a uma verdadeira EL, mas sim em colaboração com a família e a sociedade, que devem incentivar à leitura. Ainda que se verifiquem determinados progressos, há que agir, no sentido de consciencializar a família quanto à importância do contacto com os livros. Importa, assim, que se adquiram conhecimentos em torno da literatura, unindo esforços para fomentar a EL (Balça et al., 2017) e criar hábitos de leitura, a fim de que os mais novos não se tornem ‘falsos leitores’, isto é, não incluam a leitura no seu quotidiano (Yubero et al., 2014). Como Neitzel et al. (2015) reforçam, esta “É uma responsabilidade compartilhada com os diversos segmentos da educação, porque ler ou não ler vai influenciar diretamente nas escolhas que cada um fará ao longo da sua vida pessoal ou profissional.” (p.203).

Independentemente da forma de exploração da EL, visto que há inúmeras possibilidades (Neitzel et al., 2015), tal como uma das entrevistadas frisou, uma obra literária nunca deve ser apresentada como algo obrigatório, caso se pretenda que os alunos adquiram o gosto pela leitura. Assim, no momento da realização das atividades, tal como a maioria defendeu, é possível e necessário aliar a compreensão à fruição. Não existindo uma única estratégia para que essa união se dê, não devemos descuidar a importância dos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Yopp & Yopp, 2014), sendo que na pré-leitura devemos recorrer a estratégias que captem a atenção e suscitem curiosidade para o momento que se segue, na leitura há que dar espaço à fruição e no momento de pós-leitura é importante que se dê liberdade para os alunos se expressarem sobre o que leram e se contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico. As atividades em torno da EL devem ser bem planeadas e valorizadas, dado que podem interferir no grau de motivação dos estudantes. É fundamental que se formem leitores sem que a literatura seja “expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras.” (Zilberman, 2010, p.18). Importa que nos centremos não em ensinar literatura, mas sim em ‘enseñar a apreciar la literatura’, en sel sentido de disfrutar y valorar, lo que significa desarrollar la formación literaria.” (Fillola, 2004, p.41). Tal como defende Leahy-Dios (2014), é essencial que a literatura continue a marcar presença nos currículos escolares, sendo sempre valorizada, pois esta permite que se conjugue a aprendizagem com a fruição, o autoconhecimento e a aquisição de valores. Importa ter presente que o fenómeno literário é complexo e não existe sem emoções, sensações nem racionalidade. Não desvalorizando as outras disciplinas, a literatura acaba por ser mais do que uma disciplina e é assim que deve ser encarada por todos. Como Zilberman (2010, p.19) reforça, esta permite o “ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade.”.

Devido a tudo o que foi mencionado anteriormente, concluímos o presente estudo tal como iniciámos, recordando que é preciso renovar o paradigma didático, no que respeita à abordagem dos textos literários em contexto escolar, devido ao estatuto particular desses textos e pela emergência da EL, enquanto domínio autónomo no quadro da disciplina de Português. Apostar numa EL de qualidade “es la mejor ayuda para la formación lectora y para la fijación del hábito lector.” (Rechou, 2012, p.368). É preciso abraçar o desafiante mundo da EL, enfrentando e procurando ultrapassar os obstáculos existentes, explorando-se várias possibilidades, recorrendo-se a diferentes estratégias, tendo em conta as necessidades e interesses dos estudantes, promovendo-se práticas críticas de leitura, permitindo que se contacte, desde cedo, com a EL

(Álvarez & Díez, 2013), não se iniciando a leitura de textos literários apenas no 1.º CEB. É certo que formar leitores literários constitui um desafio, como defende Azevedo (2018), já que “sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para combater” (p.5). Contudo, trata-se de uma necessidade, pois um leitor literário tem “a capacidade de ler o mundo de modo não ingênuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania” (Azevedo, 2018, p.5).

Ao longo das entrevistas e do *focus group*, palavras como ‘prazer’, ‘viajar’ e ‘sonhar’ foram pronunciadas, o que é bastante positivo. Há que tirar partido destas e aplicá-las nas práticas pedagógicas, pois na escola é possível e necessário que alunos e professores mergulhem na EL, envolvendo-se na leitura de textos, sentindo prazer nessas leituras, deixando-se transportar numa viagem para outros lugares e viver outras vidas, permitindo-se sonhar. É urgente “proporcionar situações onde as experiências de leitura não sejam dolorosas” (Araújo, 2016, p.27).

Encontrando-nos na fase final do presente estudo, importa referir as principais limitações sentidas, que se relacionaram, essencialmente, com a situação pandémica COVID-19. O período de suspensão das atividades presenciais motivou algum atraso na realização das entrevistas e do *focus group*. Dadas as circunstâncias, forçosamente, estes dois momentos acabaram por não decorrer de forma presencial, tal como se tinha idealizado, mas sim através da plataforma zoom. Para além disso, reunir todos os professores, na sessão de *focus group* também não foi fácil, tendo sido necessário encontrar um dia e uma hora em que todos tivessem disponibilidade. No entanto, os obstáculos fazem parte de qualquer caminho e tudo foi ultrapassado, considerando-se que se alcançaram os objetivos principais.

Espera-se, assim, que esta investigação se constitua como um contributo, no quadro da construção de conhecimento neste domínio, para que outros possam refletir, adquirindo um olhar fundamentado sobre a EL no 1.º CEB, tendo sempre a consciência de que o professor deve ser, para os seus alunos, um modelo a seguir e deixar marcas positivas na vida destes, sendo que o primeiro passo consiste em cativá-los para o mundo da EL e em tudo o que experienciarem. Que esta investigação incentive o desenvolvimento de estudos centrados no domínio em causa, relacionando-se, por exemplo, com a formação dos professores, pois é necessário que se investigue mais esta questão, segundo Granado e Puig (2014), partindo-se da formação inicial, com vista a que os futuros professores construam uma identidade de ensino e um

conhecimento pedagógico da leitura, tornando-se profissionais de qualidade. Dado que se verifica, igualmente, a necessidade de explorar a questão dos materiais de aprendizagem utilizados para a instrução da leitura (Bremholm, 2020), esta será outra investigação pertinente, que poderá contribuir para que os profissionais de educação selecionem materiais de qualidade e motivem os alunos, na exploração da EL. Que esta investigação constitua, ainda, um incentivo ao desenvolvimento de diversos estudos, nos quais se valorize sempre a experiência estética e o envolvimento emocional que as obras literárias nos podem proporcionar, pois tal como afirma Leahy-Dios (2004), o fenómeno literário é complexo, possibilitando a comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos. Embora não se deva descurar a sua função pedagógica, em contexto de sala de aula, recordamos que a literatura é mais do que uma disciplina e os alunos têm o direito e a necessidade de “descubrir el placer que les causa una lectura *desinteresada*.” (Campos, 2019, p.87).

Referências

- Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos, Revista De Estudios Sobre Lectura*, (10), 27-53. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.02
- Ángel, N. (2020). El videojuego y la lectura literaria: nuevo espacio para los nativos digitales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(25), 145-159. <https://doi.org/10.18172/con.4250>
- Araújo, H. (2014). *Biblioteca escolar e trabalho colaborativo*. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/677/bibliotecarbe6.pdf>
- Araújo, H. (2016). *O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégia e atividades*. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/680/bibliotecarbe9.pdf>
- Azevedo, F. (2002, novembro 27-29). *O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico*. Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica, Santiago de Compostela, Espanha. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2853/1/Santiago.pdf>
- Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária*. In F.A., *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* (33-40). Lulu Press. <https://hdl.handle.net/1822/33815>
- Azevedo, F. (2018). *Formar leitores literários. Ideias e Estratégias*. Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/55034>
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2019). Práticas de Educação Literária e de Promoção da Literatura. *Textura*, 21(45), 6-29. <http://hdl.handle.net/10174/26282>

- Azevedo, F., Sardinha, M., & Machado, J. (2019). O perfil leitor do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico: educação literária e construção da competência leitora. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 24(2), 9-16. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i2.5067>
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, 18(37), 131-153. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818372017131>
- Balça, A., Azevedo, F., & Barros, L. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 713-727. <https://hdl.handle.net/1822/46932>
- Balça, Â., & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-Vista*, 24(1), 201-220. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21928/1/Bal%C3%A7a%20%26%20Costa%202017.pdf>
- Balça, Â., & Pires, M. (2012). *O ensino da leitura literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. Nuances: estudos sobre Educação*, 21(22), 93-105. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1624>
- Balça, Â., Souza, R., & Guerreiro, A. (2015). Leitura e compreensão leitora - estratégias, práticas e avaliação da leitura em contexto escolar. *Educação em Foco*, 18(25), 13-31. <https://doi.org/10.24934/eef.v18i25.326>
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, (5), 25-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- Ballester J., & Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, (10), 7-26. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01

- Ballester, J., & Ibarra, N. (2016). La Educación Lectora, Literaria y el Libro en la Era Digital. *Revista chilena de literatura*, (94), 147-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bayard, P. (2007). *Comment Parler des Livres que l'on n'a pas Lus?*. Les Éditions de Minuit.
- Bento, I., & Balça, A. (2016). Educação Literária: Um Estudo no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos De Letras Da UFF*, 26(52). <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n52a90>
- Bremholm, J. (2020). Evaluating textbooks for primary grade reading instruction: A usable heuristic for L1 education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1–21.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Cabrera, M. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de internet: de "Booktubers", "bookstagrammers" y "followers". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(25), 9-24. <https://doi.org/10.18172/con.4260>
- Campos, E. (2019). *Educación literaria y patrimonio : los clásicos y su recepción* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Jaén.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós Educador.
- Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação da Universidade do Minho. (2021, abril 22). *I Jornadas Internacionais em Educação Literária*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zBLMY2u0lcM>

- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lidel Edições.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Hachette Éducation.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566. [10.1590/S1517-97022004000300012](https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012)
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, (117), 7-56. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Colomer, T. (2010). Planificar la lectura en la escuela. In A. Nóvoa, A. J. Teixeira, A. P. López-Casero, E. M. Grilo, F. S. G. Amorim, I. Alçada, J. A. Gomes, J. Barata-Moura, L. Sipe, M. L. Dionísio, M. Nikolajeva, M. Fayol, P. Morão, P. Cerrillo, P. Duran, P. Hunt, S. L. Beckett, & T. Colomer, *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 83-93). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Rede de Bibliotecas Escolares. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf)
- Cosson, R. (2009). *Letramento literário: teoria e prática*. Contexto.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Creswell, J. (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

De-La-Peña, C., & Ballell, D. (2019). Comprensión lectora: contribución de la memoria de trabajo verbal en Educación Primaria diferenciada. *Ocnos*, 18(1), 31-40.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1898

Despacho nº 5/96 do Ministério da Educação e da Cultura. (1996). Diário da República: II série, n.º 25. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/despacho-conjunto/5-1996-1901041>

Despacho nº 43/95 do Ministério da Educação. (1996). Diário da República: II série, n.º 25. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-conjunto/43-1901023>

Despacho nº 184/96 do Ministério da Educação. (1996). II série, nº 198. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-conjunto/184-1996-1365263>

Despacho nº 872/2001 dos Ministérios da Educação e da Cultura. (2001). II série, nº 217. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-conjunto/872-2001-2551724>

Despacho 755/2009 do Ministério da Educação. (2009). I série, nº 134. https://www.rbe.mec.pt/np4/file/321/portaria756_2009.pdf

Despacho nº 6944/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). II série, nº 138. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção Geral de Educação. (2018, julho). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico: Português*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Direção Geral de Educação. (s.d.). *Perguntas Frequentes – Adoção*. Sistema de Informação de Manuais Escolares. <https://area.dge.mec.pt/Sime/adocao/faq>

Dufays, J. (2006). La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques. *Lidil - Revue de Linguistique et de didactique des langues*, (33), 79-101. <https://lidil.revues.org/60>

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). Macmillan.

Fernández, J. (2006). Valores y lectura(s). *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, (2), 79-91. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.05

Fillola, A. (1995). *De la lectura a la interpretación*. A-Z Editora.

Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.

Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education*. Sage.

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

García, R., & Durán, P. (2020). Los hijos de instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(25), 41-53. <https://doi.org/10.18172/con.4265>

- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social – Da problemática à colheita de dados*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, (13), 43-63. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2015.13.03>
- Han, Byung-Chul . (2022). *Não-Coisas. Transformações no Mundo em Que Vivemos*. Relógio D'Água.
- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Scandinavian University Press.
- Johansen, M. (2017). 'The way I understood it, it wasn't meant to be understood' – when 6th grade reads Franz Kafka, *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 579-598. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1247912>
- Justino, J. (2015, novembro, 15-16). *Formação Inicial de Professores*. Conselho Nacional de Educação, Universidade do Algarve. https://quinote.files.wordpress.com/2022/04/formacao_inicial_de_professores_seminari.pdf
- Kleiman, Â. (2001). *A formação do professor - perspectiva da linguística aplicada*. Mercado das Letras.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4^a ed.). Sage.

- Kvale, S. (1996). *InterViews. Na Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Leahy-Dios, C. (2004). *Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos*. Martins Fontes.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lisboa, J., Ochôa, P., & Cameira, E. (Coord.). (2022). *PNL2027 Sistema de Avaliação: Relatório Final*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. [https://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=3361&fileName=Relatorio_final_Avaliac_a_o_PNL2027.pdf](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=3361&fileName=Relatorio_final_Avaliac_a_o_PNL2027.pdf)
- Machado, A. (2001). Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura. *Texturas: sobre leituras e escritos*, 113-125. Nova Fronteira.
- Martins, I. (2009). A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. In: Buzen, C., & Mendonça, M. (Eds.). *Português no ensino médio e formação do professor* (pp.83-102). Parábola Editorial.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf

- Melo, S., & Costa, P. (2018). Contributos para uma análise crítica do discurso oficial sobre educação literária. *Educação em Análise*, 3(2), 96-119. <http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n2p96>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Monteiro, O. (2016, novembro 5). *Ofélia Paiva Monteiro em entrevista — A Literatura é um elemento perturbador*. Imprensa Nacional. <http://prelo.incm.pt/2016/11/ofelia-paiva-monteiro-ementrevista.html?m=1>
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research* (2ª ed., Vol. 16). Sage.
- Neitzel, A., Cruz, A., Bazzo, A., Faria, B., Pareja, C., Reis, G., & Knop, R. (2015). Estratégias de leitura no ensino médio – o PIBID de letras. In C., Carvalho, A., Neitzel, & J., Bridon, *Cultura, escola e educação criadora: formação estética e saberes sensíveis* (pp.180-2015). <https://www.univali.br/vida-no-campus/editora-univali/e-books/Documents/editora-univali/Cultura,%20Escola%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Criadora.pdf>
- Oliveira, M., & Freitas, H. (1998). Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento. *RAUSP Management Journal*, 33(3), 83-91.
- Pagan, N. (2018): 'Why Read Literature?': Appeasing the Appetite for Play. *Journal of Language, Literature and Culture*, 65(1), 11-12. <https://doi.org/10.1080/20512856.2018.1443630>
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rocco.
- Plano Nacional de Leitura. (2017). *Quadro Estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/QE.pdf>

- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMAEstudo%20de%20caso%29.pdf>
- Puente, A, Mendoza-Lira, M., Calderón J., & Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Ramos, A. (2015). 6x6: um balanço da literatura infantil portuguesa contemporânea. *Revista De Linguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, 20, 211-222.
<https://doi.org/10.5944/rllcg.vol.20.2015.15914>
- Rechou, B. (2012). Educación Literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação*, 35(3), 362-370.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11769/8393>
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2013). Sete propostas para uma biblioteca ativa. *Biblioteca Ativa*.
[https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=864&fileName=bea_01.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=864&fileName=bea_01.pdf)
- Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação. (2018). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Rede de Bibliotecas Escolares.
[https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=116&fileName=978_989_8795_09_0Print.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=116&fileName=978_989_8795_09_0Print.pdf)
- Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação. (2021). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro Estratégico 2021-2027*. Rede de Bibliotecas Escolares.
https://rbe.mec.pt/np4/file/890/qe_21.27.pdf

- Rede de Bibliotecas Escolares. (s.d.). *Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário*. <https://rbe.mec.pt/np4/868.html>
- Rezende, N. (2009). O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. *Anais do Silel*, 1(1). http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt01_artigo_8.pdf
- Rezende, N., & Oliveira, G. (2015). Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, 16(41), 280-294. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526>
- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire?. In C., Tauveron, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, 12-22. Canopé - CRDP de Versailles. https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/14/7/lecture_culture_litteraires_111147.pdf
- Rouxel, A. (2014). Ensino de literatura : experiência estética e formação do leitor. In J., Alves, *Memórias da Borborema 4 : Discutindo a literatura e seu ensino* (pp.19-35). Abralic.
- Sastre, M., & Balça, A. (2020). Educación para la vida y literatura infantil en la red: el caso de Davide Cali. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(25), 55-70. <https://doi.org/10.18172/con.4200>
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (2ª ed.) Teachers College Press.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26), 175-190. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>
- Steiner, G (2013). *Sobre a Dificuldade e Outros Ensaios*. Gradiva.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2^a ed.). Sage.
- Thérien, M. (1997). Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire. *Québec Français*, (104), 26-28. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1997-n104-qf1377386/57674ac/>
- Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. DIFEL.
- Torremocha, P. (2010). Sociedad y Lectura. La Importancia de los Mediadores en Lectura. In P., Torremocha, *Formar Leitores para ler o Mundo* (pp.95-104). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torremocha, P., & Ortiz, C. (2006). Literatura com mayúsculas. *Ocnos*, (2), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.01
- Torres, A. (2014). Literacy Education. In Reyes-Torres, A., Villacañas-de-Castro, L.S., Soler-Pardo, B. (Eds.), *Thinking Through Children's Literature in the Classroom* (pp.43-52). Cambridge Scholar Publishing.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Valverde, M. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. In P, Ruiz, & M. Valverde. *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Pirámide.
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J., Calçada, T., & Gaspar, T. (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Ministério da Educação.
https://www.rbe.mec.pt/np4/lançarRede.html?newsId=105&fileName=lançar_rbe.pdf
- Veloso, R. (2001). Formação de professores e competência científica: o espaço da Literatura Infantil. *Saber e Educar*, (6), 59-62.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/993>
- Veloso, R. (2006). *A Leitura Literária*. Casa da Leitura.
http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/000714_LL.pdf
- Villalba, M. (2014). *La educación literaria: experiencias de aprendizaje*. Ediciones Octaedro.
- Vygostky, L. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Yong, Z. (2009) Literary reading in the context of media culture. *Social Sciences in China*, 30, 68-84. <http://dx.doi.org/10.1080/02529200902903834>

Yopp, H., & Yopp, R. (2014). *Literature – Based Reading Activities: Engaging Students with Literary and Informational Text* (6ª ed.). Pearson.

Yubero, S., Larrañaga, E., & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura da Universidade de Castilla. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2454>

Zilberman, R. (2003). *A Literatura Infantil na Escola*. Global.

Zilberman, R. (2010). Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. *Revista Desenredo*, 5(1), 9 – 20. <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>

Apêndices

Apêndice 1: Guiões

Guião das Entrevistas

Objetivos	Questões da investigação	Questões da entrevista
Contextualização inicial/consentimento informado		<p>Esta entrevista decorre do meu projeto de doutoramento, cujo tema é “A Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico: (re)configurações deste domínio, a partir do olhar dos professores.”.</p> <p>Trata-se de uma conversa, no decurso da qual procuraremos trocar algumas impressões sobre esta temática, a forma como, na escola, nas práticas, nas reflexões que vão sendo feitas, estas questões vão sendo concebidas.</p> <p>O presente estudo tem como objetivos prioritários:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Identificar características do discurso pedagógico oficial sobre EL, no 1.º CEB;2) Conhecer como se configura a EL e que práticas estão envolvidas, de acordo com a visão de professores. <p>Com a sua autorização, iremos proceder ao registo áudio das entrevistas, garantindo que os dados recolhidos nesta entrevista serão utilizados exclusivamente para o presente estudo, e o anonimato em todas as ações envolvidas neste processo.</p> <p>Agradeço, desde já, a sua colaboração.</p>

		Vamos então começar a <u>nossa conversa...</u>
Caracterizar a percepção dos professores relativamente ao discurso pedagógico oficial sobre Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Como avaliam o discurso pedagógico oficial sobre Educação Literária, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	<p>Talvez pudéssemos partir do seguinte: não há muito tempo, os documentos (metas, programas, Aprendizagens Essenciais), passaram a incluir um domínio autónomo, denominado de Educação Literária...</p> <p>1. A Educação Literária é, então, um domínio apenas recentemente assumido explicitamente como autónomo.</p> <p>1.1. Quando teve contacto com esta realidade, o domínio Educação Literária, <u>como reagiu</u>? (Se for necessário reformular... Qual é a sua posição sobre esta autonomização, nos documentos oficiais – programas, metas, Aprendizagens Essenciais,... –, do domínio ‘Educação Literária’?)</p> <p>1.2. Há um aspeto que, nos documentos de que já falámos, diferencia a abordagem que se faz desta temática (Educação Literária) nos 1.º e 2.º anos de escolaridade e nos dois anos seguintes. É o seguinte: entende-se que nos 2 primeiros anos do 1.º Ciclo se faz a <u>iniciação à Educação Literária</u> e a partir do 3.º ano se passa, de facto, à <u>Educação Literária</u>. Para si, em que medida faz sentido (ou não) esta distinção? (Que significado acha que tem esta distinção?)</p>
Caracterizar a visão que os professores têm de Educação Literária	Como se configura/conceptualiza, para os professores, a Educação literária?	<p>1.3. Então, após este contacto com este domínio, se tivesse de explicar o que é este domínio da Educação Literária a um colega que não estivesse a par destas temáticas, como o faria? Imagine que eu não faço bem ideia do que consta e necessito que me ponha a par.... (Se for necessário reformular... Se tivesse de definir, ainda que seja sempre impossível fazê-lo de forma taxativa, como o definiria?)</p> <p>2. Quando fazemos uma revisão de literatura, sobre esta temática/conceito de Educação Literária, surgem alguns entendimentos diferentes. Por exemplo, e só para contextualizar um pouco, alguns autores (Colomer, 1991; Rechou, 2012) referem que <i>a competência leitora promovida pela educação literária é fundamental para criar no leitor aprendizagens significativas, baseadas nas experiências individuais de leitura dos diferentes textos literários. Para concluir, uma boa educação literária é a</i></p>

		<p><i>melhor forma de ajudar a criar, por um lado, uma sólida formação leitora e, por outro, hábitos de leitura bem enraizados e duradouros.</i></p> <p>2.1. Estão aqui alguns elementos de natureza diversa... (se for necessário, pode ser lida de novo esta citação) Revê-se nesta posição?</p> <p>2.2. Acha que, para promover isto seria necessária uma forma diferente de fazer as coisas, uma abordagem diferente no que se refere ao abordar a literatura em contexto escolar com os alunos?</p> <p>2.2.1. Porquê? (Possível questão de <i>follow up</i>)</p>
<p>Compreender como procuram os professores de 1º Ciclo do Ensino Básico implementar práticas no âmbito da Educação Literária</p>	<p>Que práticas (<i>o quê e como</i>) procuram os professores implementar?</p>	<p>Temos estado, na nossa conversa, a falar daquilo que é ou pode ser a Educação Literária, isto é, d' <i>o quê</i>. Talvez pudéssemos ir encaminhando a nossa reflexão para o como, aquilo que são as práticas em sala de aula, incluindo aqui a forma como vê os alunos neste processo, bem como outros aspetos que vão emergindo neste diálogo.</p> <p>Assim,</p> <p>3. No que diz respeito às práticas de leitura que desenvolve na sala de aula...</p> <p>3.1. Quando vai propor uma atividade no âmbito da Educação Literária para os alunos, quando programa esses momentos...</p> <p>3.1.1. Como começa/de onde parte?</p> <p>3.1.2. Que estratégias/recursos mobiliza preferencialmente?</p> <p>4. Estamos a conversar sobre aspetos que implicam a relação entre os textos/a Educação Literária e os alunos...</p> <p>4.1. Pensando agora no corpus textual obrigatório no 1.º Ciclo do Ensino Básico – refiro-me ao conjunto de textos de abordagem obrigatória, no domínio da Educação Literária, parece-lhe que este corpus é ajustado aos alunos? (Se for necessário reformular... Acha que os textos para trabalho obrigatório no âmbito da Educação Literária correspondem ao interesse dos alunos? (ver possíveis questões de <i>follow up</i>)</p>

		<p>4.1.1. Porquê?</p> <p>4.1.2. Que textos lhe parecem ajustados/desajustados? (solicitar exemplos)</p> <p>4.2. Então, pensando um pouco em como vai organizando as propostas que faz aos alunos para as suas práticas, quando tem de escolher textos, como são selecionados os textos literários com que os alunos vão interagir? (Se for necessário reformular... Qual é o seu raciocínio quando tem de fazer propostas aos alunos que impliquem a escolha de textos literários? (ver possível questão de <i>follow up</i>)</p> <p>4.2.1. Que critérios/que metodologia usa para os selecionar? Ainda a este propósito, dos textos que são escolhidos, neste caso, pelos alunos, da sua experiência, que tipo de textos (ou que textos) são explorados com maior e menor frequência? (Possível questão de <i>follow up</i>)</p> <p>4.2.2. Em sua opinião, por que razão/razões fazem os alunos essas escolhas?</p> <p>4.3. E relativamente às atitudes que pode observar por parte dos alunos, quando estão envolvidos em atividades que estão dentro do trabalho sobre este domínio da Educação Literária...</p> <p>4.3.1. Que grau de motivação apresentam? Identifica algumas dificuldades específicas por parte dos alunos? (Possível questão de <i>follow up</i>)</p> <p>4.3.1.1. O que pensa estar na base dessas dificuldades? (Se for necessário reformular... Em sua opinião, o que poderá estar na base dessas dificuldades?)</p> <p>4.4. A partir do que temos vindo a falar que pode estar englobado no conceito de Educação Literária, acha possível que o trabalho sobre compreensão do texto literário possa ser compatível com a sua fruição? (Se for necessário reformular... Compreensão e fruição são compatíveis?)</p> <p>5. Vamo-nos aproximando do final desta nossa conversa... e, procurando fazer um balanço, acha que poderíamos dizer que esta alteração, proposta nos documentos oficiais (metas, programas,</p>
--	--	---

		<p>Aprendizagens Essenciais, ...), foi indutora de algo de diferente, no que toca à relação dos alunos com os textos literários? (Se sim - Ver possíveis questões de <i>follow up</i>)</p> <p>5.1. O que destacaria nessa mudança? (Se não - Ver possíveis questões de <i>follow up</i>)</p> <p>5.1.1. O que seria necessário para que houvesse mudança, para que ela ocorresse de facto?</p> <p>5.1.2. Quem poderia/deveria estar envolvido nessa mudança, para que ela ocorresse de facto?</p>
--	--	--

Guião do *Focus Group*

Objetivos	Questões da investigação	Questões orientadoras para sessão de <i>focus group</i>
Contextualização inicial		<p>Em primeiro lugar, agradeço o facto de voltarem a colaborar no desenvolvimento do meu projeto de tese, intitulado “A Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico: (re)configurações deste domínio, a partir do olhar dos professores”.</p> <p>Recordo que o presente estudo tem como objetivos prioritários:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar características do discurso pedagógico oficial sobre EL, no 1.º CEB; 2) Conhecer como se configura a EL e que práticas estão envolvidas, de acordo com a visão de professores. <p>Esta será uma breve conversa, através da qual se pretende clarificar/ aprofundar determinados aspetos, em torno da Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Solicito, assim, que todos expressem, livremente, as suas opiniões, procurando participar de forma ativa.</p> <p>Com a vossa autorização, iremos proceder ao registo áudio das vossas opiniões, decorrentes das questões orientadoras, garantindo que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para o presente estudo, e o anonimato em todas as ações envolvidas neste processo.</p>

		Agradeço, novamente, a vossa colaboração. Vamos, então, começar...
Caracterizar a percepção dos professores sobre o PMCPEB (2015), no domínio da Educação Literária	De que modo avaliam o PMCPEB (2015) no domínio da Educação Literária?	<p>1. Partindo do PMCP do 1.º Ciclo (2015), onde recentemente se passou a incluir o domínio da Educação Literária...</p> <p>1.1. Qual é a vossa opinião quanto ao PMCPEB, no que diz respeito à Educação Literária?</p> <p>1.1.1. É adequado ou não? / Os objetivos adequam-se, de facto, à Educação Literária/ à formação de leitores?</p> <p>1.1.2. Porquê?</p> <p>1.1.3. Quais as limitações desse documento oficial? Caso existam, na vossa perspetiva, como poderiam ser ultrapassadas?</p> <p>1.1.4. Na preparação das vossas sequências/aulas, que documentos vos servem, de forma prioritária, como referência?</p>
Compreender as práticas pedagógicas implementadas pelos professores de 1.º Ciclo no âmbito da Educação Literária	Que práticas (o quê? e como?) são implementadas no âmbito da Educação Literária?	<p>2. Centremo-nos, agora, nas práticas que desenvolvem no âmbito da Educação Literária, pensando no <i>corpus</i> textual obrigatório no 1.º Ciclo...</p> <p>2.1. Quais os textos que consideram mais importantes para os alunos?</p> <p>2.1.1. Porquê?</p> <p>2.1.2. Tendo em conta a importância desses textos, peço, então, que exemplifiquem, indicando algumas obras.</p> <p>2.2. Que textos literários são explorados com maior e menor frequência?</p> <p>2.2.1. Porquê?</p> <p>2.2.2. Como se dá a escolha das obras a abordar, dentro do leque que está no PMCPEB?</p>

		<p>2.3. Geralmente, quais as obras trabalhadas? (solicitar exemplos)</p> <p>2.3.1. Como poderiam aceder ao conhecimento de outras obras?</p> <p>2.3.1.1. Que características deveriam ter essas obras?</p> <p>2.3.2. Como são escolhidas as obras a trabalhar na sala de aula?</p> <p>2.3.3. Trabalham só as obras previstas no PMCPEB ou introduzem, na sala, outras obras não previstas neste documento?</p> <p>2.3.3.1. (Se sim) Como são escolhidas? As crianças participam dessa escolha?</p> <p>2.4. Esse trabalho é desenvolvido em articulação com o PNL?</p> <p>2.4.1. (Se a resposta for afirmativa) De que forma?</p> <p>2.5. Ao trabalharem essas obras, geralmente, é estabelecida alguma ligação com a biblioteca escolar?</p> <p>2.5.1. (Se a resposta for afirmativa) Como?</p> <p>2.5.2. (Se a resposta for negativa) Qual a razão para não se dar – ou ser difícil – essa articulação com a biblioteca escolar?</p> <p>2.5.3. Afinal, para que serve a biblioteca escolar?</p> <p>2.5.4. Como se articula, na vossa opinião, o professor bibliotecário com os outros professores?</p> <p>2.6. De que forma se exploram as obras na sala de aula? (se são exploradas integralmente ou através de excertos, quais os recursos mais utilizados e como se processam os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura)</p> <p>2.6.1. Qual o grau de envolvimento dos alunos nas diversas fases que envolvem os textos?</p>
--	--	--

		<p>2.6.1.1. Na vossa opinião, por que razão é que isso acontece?</p> <p>2.6.2. Supondo que, agora, iriam trabalhar novamente essas obras que, habitualmente, exploram na sala, o que fariam de diferente?</p>
Finalização/validação		Desejam acrescentar algum aspeto/abordar outro assunto que considerem pertinente, relacionado com o tema?

Apêndice 2: Consentimentos Informados

Consentimento Informado para as Entrevistas

Declaração de consentimento informado

Estudo no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora, com o tema da tese: A Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico: (re)configurações deste domínio, a partir do olhar dos professores.

O presente estudo tem por base a seguinte questão de partida: “A partir da visão de professores de 1.º Ciclo, como se configura e materializa a Educação Literária?”. Considerando esta problemática, temos como objetivos prioritários identificar características do discurso pedagógico oficial sobre EL, no 1.º CEB e conhecer como se configura a EL e que práticas estão envolvidas, de acordo com a visão de professores.

Este estudo é realizado por mim, Ana Moreira, inscrita no curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade sob orientação do Professor Paulo Lampreia Costa.

O estudo prevê a recolha de dados através da realização de entrevistas a professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Proceder-se-á ao registo áudio das entrevistas. Os dados recolhidos nesta entrevista serão utilizados exclusivamente para o presente estudo. Comprometo-me a dar *feedback* sobre os resultados obtidos, bem como a garantir o anonimato em todas as ações envolvidas neste processo, bastando para isso assinar o campo abaixo identificado.

Agradeço, desde já, a sua colaboração para a realização do presente estudo.

A investigadora:

Assinatura: _____

Data: __/__/_____

Depois de ler as explicações acima transcritas declaro que aceito participar neste estudo.

Assinatura: _____

Data: __/__/_____

Consentimento Informado para o Focus Group

Consentimento informado para participação em *focus group*

Exmo(a). Sr.(a) Professor(a)

Vimos por este meio solicitar a sua participação no nosso estudo de investigação intitulado “A Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico: (re)configurações deste domínio, a partir do olhar dos professores”. Este estudo insere-se no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora e tem por base a seguinte questão de partida: “A partir da visão de professores de 1.º Ciclo, como se configura e materializa a Educação Literária?”. Considerando esta problemática, temos como objetivos prioritários identificar características do discurso pedagógico oficial sobre EL, no 1.º CEB e conhecer como se configura a EL e que práticas estão envolvidas, de acordo com a visão de professores.

Para alcançar os objetivos gizados, a participação numa sessão de *focus group* é fundamental.

Todos os dados recolhidos têm a garantia de confidencialidade, servirão apenas para investigação científica e a investigadora estará sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida durante todo o processo. Em todas as fases da investigação estará assegurado o sigilo de todas as informações fornecidas, garantindo a sua privacidade e o seu anonimato. A gravação do *focus group* será destruída após a conclusão do trabalho e utilizada apenas para esse fim.

.....

Eu, _____, depois de ler as informações acima mencionadas, declaro que aceito/ não aceito (risque o que não interessar) participar nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Apêndice 3: Grelhas de Análise de Conteúdo

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Discurso pedagógico oficial sobre Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Opinião das professoras relativamente ao discurso pedagógico oficial sobre Educação Literária	Perceção	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de obras literárias infantis e juvenis • Promoção do gosto pela leitura • Conhecimento dos autores das obras literárias para o 1.º Ciclo, principalmente autores portugueses • Preocupação e ansiedade na fase inicial de mudança em torno da Educação Literária • Continuação da exploração da Educação Literária, mas atualmente 	<p>P8: A Educação Literária, para nós, é um conhecimento que nós transmitimos aos nossos alunos de obras, não só do Plano Nacional de Leitura, mas também de alguns projetos que nós realizamos (...)</p> <p>P1: (...) conhecer as obras infantis (...) ou juvenis (...) fazer um trabalho sobre obras literárias para as crianças (...)</p> <p>P6: Portanto, a ideia foi sempre... ainda, hoje, persiste essa ideia de que eles tenham contacto próximo com as obras, não é, e também possam debruçar-se um bocadinho sobre aqueles escritores em particular (...) a maior parte dos autores, até selecionados, são portugueses, embora também apareçam alguns autores estrangeiros, já quando eles são mais crescidinhos, não é?</p> <p>P8: (...) dar a conhecer os autores, principalmente os autores portugueses, não é? E conhecermos os autores, conhecer as suas obras, a sua vida (...) passar o gosto, para eles, da leitura e do conhecimento, cada vez mais, de obras portuguesas, principalmente, não é?</p>

			<p>encarada enquanto domínio de referência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade na escolha das obras literárias a explorar • Transversalidade e interdisciplinaridade • Iniciação à Educação Literária e Educação Literária 	<p>P1: (...) conhecimento de autores, principalmente os portugueses que (...) têm bastantes livros relacionados com a fantasia, com a imaginação e tudo com temas que dizem muito respeito aos alunos desta faixa etária.</p> <p>P6: Ao início [a reação], foi mais de preocupação (...) De ansiedade, porque era um mundo novo e havia muitas obras que nós não conhecíamos. Não estávamos habituados a trabalhar com elas, porque eles incluíram, lembro-me... agora, por exemplo, estou no quarto ano, não é? Na altura, tinham incluído até aquela obra do José Saramago “A Maior Flor do Mundo”. (...) A gente pensa logo: “José Saramago, o que é que vem por aí?”.</p> <p>P10: (...) não senti grande diferença, uma vez que, mesmo estando dentro do Programa, mas sem ser num domínio à parte, eu já o trabalhava. Eu e, se calhar, a maior parte das minhas colegas. Então, não senti uma grande diferença. Acho que sim, que deve ser dado maior destaque, conforme é agora, mas não senti grande diferença, porque já o trabalhava, não é? (...) é uma parte... eu nem vejo uma parte do Programa. Eu acho que está incluída, não é, no Português. E está incluída na disciplina, em todas as rubricas da disciplina ou nos domínios. E com ela ou a partir dela, pode-se trabalhar todas as outras partes, não é?</p> <p>P3: Pronto, as obras literárias sempre fizeram parte, sempre estiveram disponíveis. A única diferença é que, agora, com a questão de um currículo, que é obrigatório, porque já antes, todas as professoras de Primeiro Ciclo e mesmo as professoras de Português, depois... em</p>
--	--	--	--	---

				<p>Ciclos depois deste, contaram histórias e as educadoras muito mais que nós, não é? (...) não foi novidade nenhuma usar as obras literárias nas minhas aulas. Eu sempre fiz isso. Há outras que eu também gosto e continuo a utilizar, mesmo não sendo obrigatórias (...) Portanto, não houve problema nenhum em... não, não notei sequer diferença (...) Agora, a única diferença entre o <i>antes</i> e o <i>agora</i> é que aquelas obras, agora, são mesmo de leitura obrigatória e antes podiam ser lidas ou não.</p> <p>P4: Bem, é assim, eu já leciono há vinte e seis anos e esta nova nomenclatura, a nível das competências e da Educação Literária já era abordada, antes de também ser determinada a nível de documentos, pronto, oficiais, não é? (...) Atualmente, nós trabalhamos, temos mesmo dentro do nosso currículo, de todos os anos, livros orientadores, como sabe, a nível das Metas, por ano. E esses livros são trabalhados, mensalmente (...) antes estava um bocadinho em aberto se se fazia ou não fazia, não é? Quem fazia, fazia, quem não fazia, pronto, se calhar também não lhe daria a importância que... porque, lá está, eu acho que isto é uma questão muito pessoal, mas atualmente com esta documentação, com tudo regulamentado, eu acho que é benéfico, sim! (...) Agora, estas [obras] certamente foram escolhidas por uma equipa de pessoas que estavam... há uma equipa, a nível nacional, que as escolheu. Por alguma razão as escolheu e, nós, pronto, temos... eu, enquanto professora, obedeço àquilo que me orientam.</p>
--	--	--	--	--

				<p>P5: (...) a Educação Literária foi só mais um nome que se lhe deu, porque de facto esteve sempre presente no nosso dia a dia e no nosso trabalho, embora não de forma tão formal como é atualmente, mas esteve sempre presente. Portanto, para mim, em termos práticos, foi de facto só oficializar as coisas em termos mesmo... e vá arrumar a casa (...) Em termos de, portanto, do Programa. E dar um espaço formal para essa... para trabalhar essa área... um espaço próprio específico, pronto, transpondo a parte da transversalidade, passámos a ter um momento específico para trabalhar a Educação Literária (...)</p> <p>P6: Sei que, na altura, pronto, não houve muita informação, da parte do Ministério. Apenas nos foram lançados os livros e as obras que seriam obrigatórias e os textos selecionados por eles, se bem que eu já trabalhava obras com os miúdos, mas normalmente eram selecionadas por mim (...) A partir desse momento, tivemos de ter em atenção aquelas obras em particular, não é, porque vêm desde o primeiro ano e acompanham-nos durante todo o Ensino Básico deles (...)</p> <p>P9: Conheço a realidade de algumas colegas com quem trabalhei que também já..., portanto, chamávamos-lhe a hora do conto ou a hora da leitura, consoante cada uma entendesse melhor. Portanto, e que já tinham esta prática letiva (...) Portanto, esta mudança, para mim, passou por ter de trabalhar aquelas obras que são indicadas.</p>
--	--	--	--	---

				<p>P10: (...) ao colocar a Educação Literária separada da oralidade e da escrita cria como que uma obrigação, não é, de trabalhar os livros, trabalhar aqueles objetivos, aqueles conteúdos e, se calhar, é melhor assim, porque obriga-nos a trabalhar o que lá está, pronto (...) Se calhar, antes era mais opcional e tinha a ver com a forma de estar de cada um e agora todos nos sentimos obrigados a trabalhar, porque está lá no Programa e tem de se cumprir (...) Por isso é sempre bom para os alunos, não é?</p> <p>P7: (...) antes de a Educação Literária ser formalizada, através das Aprendizagens Essenciais, já antes havia o Plano Nacional de Leitura, com o “Ler+” e eu sempre li muitas histórias aos meus alunos, mesmo antes de haver essa formalização, não é? Eu até fiz a minha licenciatura, a minha tese de licenciatura foi, exatamente, sobre a Literatura Infantil e o meu projeto era “Vamos ler com outros olhos”, não é, vamos ler para aprender, vamos ler por prazer, ler para sentir outras coisas, etc. Sempre trabalhei muito histórias, na minha sala de aula, e sempre aproveitei isso para trabalhar as várias áreas do currículo. Portanto, para mim, aceitei muito bem. Quer dizer, continuei a fazer o que já fazia, mas agora de uma forma já formalizada, a nível dos documentos legislativos, não é? (...) Isto é uma formalização daquilo que já muitos professores faziam (...) Já dou aulas há trinta e dois anos! E já, quando comecei a trabalhar, já trabalhava. Pronto, depois com o tempo, uma pessoa vai evoluindo, vai melhorando e vai fazendo outras coisas. Mas sempre tive esta vontade de fazer com que os meus alunos gostem de ler, gostem</p>
--	--	--	--	--

				<p>de livros... mais que não seja para passar o tempo. Por prazer só, preguiça de estar ali a ler um livro.</p> <p>P9: É assim, nós mesmo sem termos aquelas obras de Educação Literária, aquela lista, portanto, já trabalhávamos o momento da leitura, onde trabalhávamos vários livros, portanto, adequados à faixa etária deles, mas já eram trabalhados os livros (...) A única diferença é que, pronto, no horário, tenho a hora semanal dedicada ao trabalho da Educação Literária e, pronto, antes não tinha. Mas, pronto, trabalho à mesma, da mesma forma.</p> <p>P4: Se eu quiser trabalhar outra obra, pois, também não estou impedida de o fazer, não é, como o faço muitas vezes (...) Há uma série de livros que eu gosto de trabalhar com eles que não vem nas Metas, mas como eu tenho, depois, a parte de oferta complementar para a Cidadania, a parte do Apoio ao Estudo, a nível do reforço da língua portuguesa, da escrita e da leitura, eu posso adotar o que eu também achar, a nível pessoal, não é, que é importante (...) Estas são importantes, porque são ali afixadas, mas depois eu também tenho de ir ao encontro da realidade que eu tenho na minha turma.</p> <p>P1: Temos toda a liberdade para fazer uma escolha [quanto às obras literárias].</p> <p>P7: Pronto, mas há uma coisa muito boa que se chama autonomia e flexibilidade curricular que nós podemos trabalhar, desde que os conteúdos sejam dados, podemos fazê-lo de qualquer maneira, em qualquer</p>
--	--	--	--	---

				<p>altura do ano e como o professor desejar e o que seja melhor para a sua turma. Eu não conheço muita gente que trabalhe assim, mas por exemplo as bibliotecas escolares trabalham muito assim, as atividades realizadas nas bibliotecas (...) Nós podemos acrescentar outros [livros], podemos optar, porque há lá hipóteses e podemos ler muitos mais, sem ser aqueles. (...) Podemos ler todos os que quisermos.</p> <p>P3: Quanto ao que está definido, por exemplo, há obras literárias poéticas que permitem a seleção dos poemas pelos docentes. Por exemplo, sei lá, agora lembrar-me de um... “As Fadas Verdes”. “As Fadas Verdes” são de terceiro ano e têm imensos poemas. E, portanto, o currículo pede que nós selecionemos, entre todos os poemas daquela obra, seis ou sete, salvo erro, para transmitirmos aos alunos.</p> <p>P9: (...) depois, há ali situações em que eles também nos dão a opção. Ou uma ou outra [obra], o que também já é bom.</p> <p>P2: (...) temos mais flexibilidade para escolher (...) já podemos escolher mais. É melhor. (...) E, agora, apesar de termos que abordar a Educação Literária, mas já temos um rol de livros por onde escolher, de acordo com a turma. (...) E agora temos o PNL com idades. É mais acessível para a gente escolher para a turma.</p> <p>P4: (...) isto está tudo ligado. Temos o Português; podemos ir buscar Estudo do Meio; podemos ir buscar Expressão Plástica; podemos ir buscar os seres vivos; os animais, uma série de matérias que nós damos</p>
--	--	--	--	---

				<p>noutras disciplinas... tem que ver com a interdisciplinaridade, não é? Pronto, atualmente, mais com a flexibilidade, que também se trabalha a nível, basicamente, do primeiro, segundo e este ano com o terceiro ano. Portanto, se há esta série de DAC's até que temos de fazer, de pequenos projetos, muitas vezes, a gente parte sempre de uma história e vamos trabalhar conteúdos de Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressão Plástica; Cidadania, uma infinidade de coisas.</p> <p>P5: (...) na área em que eu trabalho, que é o Primeiro Ciclo, e com esta faixa etária, portanto, a Educação Literária, ou as histórias e os livros estão sempre presentes no nosso dia a dia e, praticamente, é uma área transversal a quase todas as disciplinas (...) até mesmo para a Matemática, nós utilizamos, muitas vezes, histórias para introduzir temas, para introduzir conteúdos, para consolidar também conteúdos em sala de aula, portanto, as histórias e a Educação Literária...</p> <p>P1: (...) primeiros e segundos anos é mais uma espécie de introdução (...) enquanto nos terceiros e quartos anos, devido já ao desenvolvimento da língua que as crianças têm, de funcionamento da língua, do conhecimento, da análise até dos textos, faz mais sentido eles terem já uma Educação Literária mesmo.</p> <p>P2: Tinha o primeiro ano, há sete anos (...) era: "Um limão, dois limões e meio limão.". Depois, eles diziam: "três limões" e aquilo riam à gargalhada. Coisinhas simples, se calhar era iniciação (...) Olhe, eles, no primeiro ano, andam a fazer a aprendizagem da leitura</p>
--	--	--	--	---

				<p>e da escrita. Também não podem trabalhar obras que eles trabalham no terceiro e no quarto ano. (...) é mesmo iniciação, porque são coisinhas muito pequeninas... “A Flor vai ver o mar”, de Alves Redol. Pronto, são assim coisinhas pequeninas. E sim, é a distinção mesmo que eles, no terceiro ano, a competência literária é outra. À partida, no terceiro ano, não tem nada que ver com o primeiro e o segundo. (...) Mesmo em termos de obras, bate certo.</p> <p>P4: Tem muito a ver com a faixa etária que estamos a trabalhar e, por isso, essa descrição e essa diferença, em termos de iniciação e educação (...) até porque eu acho que, hoje em dia, até a nível do Pré-Escolar, pelo menos eu falo aqui na realidade do concelho. Nós temos uns baús que nos são facultados pela biblioteca municipal e, desde sempre, há requisição de livros, mas mais a nível de leitura livre ou autónoma, sem ser tanto trabalho efetivo da obra, não é? (...) e há também um projeto na Pré que é de pais para filhos. O livro vai para casa e vem. Aí, acho que já há uma sensibilização, não é, à partida, para a importância do livro, do conto, da história, disso tudo. Quando eles, realmente, chegam ao 1.º Ciclo, eles já estão um bocadinho familiarizados, não é, com este tipo de requisição, de trabalho (...) As colegas têm um registo da leitura. Já é um pequenino... a parte que mais gostaram, as personagens... pronto, já há ali uma Iniciação à Educação Literária, sem dúvida, nestes tipos de projetos (...) E, depois, nós damos continuidade ao primeiro e segundo ano e, depois, terceiro e quarto ano já são obras que, pronto, nós trabalhamos com eles (...) Sim, sim, concordo (...) Faz todo o sentido (...) quando a gente faz a distinção,</p>
--	--	--	--	---

				<p>dentro dos anos, é mesmo por isso. A maturidade deles também conta bastante, não é, porque os contos não são todos iguais, por alguma razão.</p> <p>P5: (...) nos primeiros anos é quando... apesar de eles, os miúdos, quase todos e, hoje em dia, a grande maioria deles frequentar o jardim de infância e, a partir daí, é que começam o primeiro contacto que eles têm com os livros, com as histórias. É até, portanto, uns anos privilegiados para isso, porque as nossas colegas educadoras também baseiam muito o trabalho delas, pronto, nessa área. Depois, o 1.º Ciclo vai trazer outros aspetos, como o conhecer o que é um livro; conhecer a capa; conhecer o autor; o escritor; o ilustrador..., portanto, o processo de construção dos livros e não só apreciar, vá, as histórias como eles fazem no jardim de infância. No 1.º Ciclo introduz-se esses aspetos e, aí, nos primeiros anos, é esse primeiro contacto com o processo de construção do livro, o processo de criação das histórias..., portanto, aí é que eles começam, além de saborear as histórias, começam a iniciar-se num ensino mais formal e aí eles começam, vá, a iniciação de conhecimento, em relação, propriamente, ao livro e às histórias, extrapolando, não só no gozo ou numa apreciação, ou no vivenciar as histórias. E, nos dois primeiros anos, por ser esses primeiros contactos, por isso diz-se que é... que se designa Iniciação à Educação Literária. Terceiro e quarto ano aprofunda-se os conhecimentos e já se passa para a outra fase da escrita em que fazemos muito a ponte entre as histórias e a escrita deles, a produção escrita. Muitas vezes, a nossa produção escrita é quase sempre baseada nos livros e nas histórias que trabalhamos, em que eles...</p>
--	--	--	--	---

				<p>em que lhes pedimos, muitas vezes, tarefas do tipo: “Continua a história”. E, aí, já eles conhecem, pronto, nos primeiros anos já têm contacto com vários autores, várias histórias e, aí, já se pode dizer que eles já trabalham, em si, a Educação Literária ou já têm, eles próprios, alguma Educação Literária, no terceiro e quarto ano. Pronto, é esse, também, o objetivo. Concordo, sim com a distinção.</p> <p>P6: (...) no início do primeiro ano, os miúdos estão numa fase de aprendizagem da escrita e da leitura. Ainda não têm esse domínio, não é? Aí, quando diz Iniciação à Educação Literária é mais para os professores. Neste caso, são os professores que têm esse papel de lançar o <i>bichinho</i> da leitura (...) Muitas das vezes, dependendo também dos trabalhos dos educadores, não é, já vem de trás, não é? Nós, aqui, por exemplo, no colégio onde nós trabalhamos, há um trabalho já contínuo, porque nós articulamos com o Pré-Escolar e há essa facilidade e, muitas das vezes, conseguimos perceber o que é que os miúdos já trazem, não é, os pré-requisitos, e pegar a partir daí (...). Mas, sim, faz todo o sentido! O segundo ano também continua a fazer sentido, embora eles já comecem a ler por conta deles (...) Portanto, no terceiro e quarto ano, pronto, já se justifica uma Educação Literária diferente, não é? Aí sim, já têm outra compreensão, outras aquisições anteriores, não é? Faz todo o sentido!</p> <p>P7: (...) os dois primeiros anos são os anos iniciais, não é? E, supostamente, é quando os alunos tomam o conhecimento mais formal, portanto, da Educação Literária, portanto, das obras literárias, não é? E o</p>
--	--	--	--	---

				<p>terceiro e quarto ano, eles já estão a formalizar, portanto, já não estão a iniciar. Portanto, já estão numa fase mais formal da aprendizagem, ao nível da literacia, dos livros, etc. Pode fazer algum sentido, na forma como as coisas estão expostas na legislação ou nos documentos, nas Aprendizagens Essenciais... até que no primeiro ano tem muitas lengalengas. Portanto, assim são contos mais pequeninos para eles, exatamente, iniciarem e perceberem, no fundo, o que é que é uma narrativa e essas coisas. No quarto ano, portanto, os miúdos já têm um desenvolvimento superior e um conhecimento maior da língua portuguesa. Também poderão interpretar e ter um conhecimento melhor de histórias e contos mais exigentes, mais extensos, etc. (...) Acho que é em termos de progressão e de, também, um bocadinho da evolução das crianças, não é? (...) Vão, progressivamente, aumentando os contos, as histórias (...) a Educação Literária, deve ser introduzida, progressivamente. Ou seja, à medida que as crianças vão tendo alguma autonomia, vão lendo, progressivamente, textos ou obras mais extensas, etc. Portanto, eu concordo que se deva começar pela iniciação (...) Através de pequenas lengalengas, adivinhas e essas coisas. Aquelas histórias do <i>nonsense</i>, rimas que os miúdos gostam muito, mas nunca fazer com que essas atividades de leitura sejam uma exigência, ou sejam uma obrigatoriedade ou que sirvam para estudar Português. Percebe? Porque eles têm de ver, têm de ter prazer, principalmente, e gosto, porque se não eles vão rejeitar logo, para sempre.</p>
--	--	--	--	---

				<p>P10: Sim, se calhar faz [sentido], porque nos anos iniciais é mais uma iniciação, não é? É mais... vamos lá ver, como é que eu posso explicar... eu acho que sim, que faz algum sentido, porque os livros... mesmo os livros recomendados são mais apropriados, não é, para aqueles primeiros anos. E, portanto, é mesmo o início, o primeiro contacto com os livros... apesar de, a maior parte deles, neste momento, já todos têm Pré, não é? E essa iniciação até, se calhar, faz-se na Pré, mas depois eles ainda são muito pequenos, portanto serão os primeiros contactos com os livros.</p> <p>P8: [distinção entre Iniciação à Educação Literária e Educação Literária] Eu acho que é o reconhecimento, dada a importância que realmente tem, não é? Mas, mesmo assim, ainda fica um bocadinho aquém, porque apesar de o primeiro ano não conseguir ler, a Educação Literária deveria fazer parte e não apenas iniciação. É mesmo Educação Literária! Eu, como trabalho num colégio privado, nós damos uma relevância diferente...</p> <p>P3: Eu não concordo nada com isso! Se formos ver, a Educação Literária chama-se... naqueles livros recomendados do “Ler+” (...) Existem, inclusive, para bebés recém-nascidos, obras literárias que estão recomendadas, desde que o bebé nasce. Portanto, a iniciação terá, provavelmente, a ver com o facto de as crianças não terem o método de desenvolvimento da leitura e da escrita, completamente, desenvolvido, não é? Porque, como no primeiro e no segundo ano, são os anos em que ensinamos a ler e a escrever terá, pronto, mais a ver com isso, mas as obras literárias são literárias, porque são literárias. Não é porque estamos a</p>
--	--	--	--	--

				<p>ensiná-las ao primeiro, ao segundo ano, ao terceiro ou ao quarto ou ao quinto ou ao sexto ou a qualquer outro ano de escolaridade. (...) Portanto, aquilo que nós... iniciação à Literatura terá que ver com o ano de escolaridade que os alunos frequentam, não com a obra.</p> <p>P9: É assim, eu, portanto, este ano tenho terceiro ano, mas tive primeiro e segundo. Eu comecei a trabalhar com eles a Educação Literária, é claro que de uma forma adequada à faixa etária deles (...) é Educação Literária à mesma! Agora, a nível de terceiro ano, vou aprofundando mais o tipo de trabalho que faço com eles (...) Para mim seria Educação Literária. É a minha opinião (...) até porque eles em termos de Educação Pré-Escolar também trabalham os livrinhos adequados à idade deles, portanto... (...) Não se inicia a Educação Literária, no primeiro ano, mas pronto...</p>
		Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança positiva em torno da Educação Literária • Benefícios da formalização de um espaço próprio no currículo para a Educação Literária • Adequação das obras literárias definidas para o 1.º Ciclo 	<p>P1: [reação] Positiva, positiva (...)</p> <p>P8: [reação] Positiva, sim, sim, sim! (...) acho que estamos no bom caminho, estamos no bom caminho! Mas, mesmo assim, acho que precisamos continuar.</p> <p>P2: Sim, estamos no bom caminho, sim.</p> <p>P6: Acaba por todos os miúdos, em termos nacionais, poderem ter o mesmo tipo de experiências. Também é importante, não é? Independentemente da zona do país, seja ela mais afastada, mais isolada ou não. Portanto, eu acho que foi muito importante! (...) Todos eles poderão privar dessas oportunidades, não é, que são fundamentais, não é? Porque até há muitos miúdos</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Tempo limitado para a exploração da Educação Literária • Importância das ferramentas tecnológicas para o enriquecimento da Educação Literária 	<p>que, infelizmente, a gente sabe que os livros são caros, não têm dinheiro para comprar livros, não é? E se os professores puderem facultar essa informação, nem que seja através de cópias, ou de outra maneira qualquer, ou uma projeção, porque também há possibilidade disso. Quer dizer, eu acho que é importante, porque há miúdos que gostam de ler, mas não têm oportunidade de ler, porque não têm dinheiro para comprar os livros.</p> <p>P6: Acho que foi benéfico, porque é assim... isto é sempre complicado. Se calhar... isto não é dizer mal de ninguém, mas se calhar, havia colegas que não o faziam. Ou não o faziam, porque não estavam despertos para tal ou não o faziam, porque davam preferência a outro tipo de trabalho, não é? Deste modo, acaba por ser obrigatório para todos, não é?</p> <p>P1: Agora, o ser obrigatório, portanto, nós sabemos que temos mesmo de tratar daqueles livros, não é? (...) Em Educação Literária aquilo tem de ser explorado. Pronto, eu penso que foi uma boa ideia fazerem, portanto, incluírem a Educação Literária a ser explorada na disciplina de Português (...) o que é que se pode destacar... o ser mais frequente, talvez, fazermos com mais frequência a exploração de obras literárias dentro da sala de aula. Isso foi... porque, dantes, era esporadicamente, pronto, e agora não. Agora, faz-se, regularmente, essa exploração.</p> <p>P8: Eu acho que não se dava muita importância à Educação Literária! Acho que a Educação Literária ficava sempre um bocadinho aquém, não é? Nós, os</p>
--	--	--	--	---

				<p>professores do Primeiro Ciclo, temos tantos conteúdos do Português, Matemática e Estudo do Meio que a Educação Literária ficava sempre um bocadinho para depois (...) E, agora, penso que estamos a dar um bocadinho mais de importância. Há uma hora (...) nós, no colégio, temos uma hora específica para a Educação Literária. Por vezes, é alargada para que os alunos tomem um bocadinho de gosto pela leitura (...) Nós já apostamos um bocadinho na Educação Literária já, pelo menos, há cinco anos. (...) Nós, no privado, apostamos na Educação Literária, temos gosto em fazê-lo e cada vez acho que é mais importante este à parte para que eles percebam que é importante e que eles aumentam o leque de obras que conheçam, não é? (...) a nível das escolas públicas, se não houver uma diretriz para fazer isto ou aquilo, deixamos para depois. Uma vez que há esta preocupação e já se dá este devido valor, assim começa a ser trabalhado e as crianças começam a usufruir, então, desta Educação Literária, não é?</p> <p>P6: (...) hoje em dia, já se fazem muitas coisas diferentes! Se for nos primórdios, quando apareceu a Educação Literária, as coisas estavam um bocadinho mais limitadas, não é? Hoje em dia, já... até muitos materiais podem ser usados, não é, até para cativar os miúdos. Não só o livro em papel, mas também usando os meios audiovisuais, porque isso aí é uma coisa que eles gostam muito, não é, e têm particular preferência. E podemos usar muitos materiais diferentes (...)</p> <p>P5: Pronto, para já deu oportunidade... ao formalizar um espaço próprio para a Educação Literária, podemos ir buscar recursos, porque sem isso nós, antes, não</p>
--	--	--	--	---

				<p>tínhamos grande possibilidade e, hoje, já há projetos, em termos de compra de livros para as bibliotecas, de obras, de dinheiros que vêm do Ministério e de projetos que se pode participar, que os alunos podem participar e adquirir-se alguns materiais, até em termos das novas tecnologias (...) Hoje em dia, como as coisas estão formalizadas, em termos dos Programas, aí já não é só se gosta. Há um espaço próprio e trabalha-se. Obviamente que se trabalha com mais gosto ou menos gosto ou com mais sucesso ou menos sucesso, mas tem de se trabalhar!</p> <p>P6: (...) até para mim acho que foi interessante! Acaba por nos dar também um maior leque de obras que são indicadas, não é? Porque eles, depois, também agrupam as obras por faixas etárias e acaba por nos dar alguma orientação. Hoje em dia, também já há até muitos guiões de exploração que foram feitos, depois, a posteriori, não é, e que são, também, úteis para aqueles professores que, depois, querem seguir o guião (...) Portanto, eu acho que sim, foi positivo, embora haja obras difíceis, é verdade, mas acho que foi muito importante, eles terem feito esta implementação, sim!</p> <p>P4: (...) para quem ainda não utilizava com regularidade, com certeza, que foi benéfico, porque assim temos uma orientação definida (...) eu participei na Universidade da Faculdade de Letras, em Lisboa, há, sensivelmente, 4 anos, quando foi implementado esta questão, a nível da Língua Portuguesa, e lá recebemos algumas indicações que depois eu fiz, repliquei para as minhas colegas e (...) a partir daí, toda a gente, todas as colegas estamos a trabalhar e claro que aceitamos</p>
--	--	--	--	--

				<p>com bom grado esta nova nomenclatura, a nível dos currículos (...) eu no meu ponto de vista, não devo mudar, porque acho que a forma como eu exploro, não é, não sei se é a mais correta, mas tento dar sempre o melhor. É porque nós temos mesmo de destinar aquele tempo e mesmo já, atualmente, nas fichas de avaliação, vêm questões sobre obras literárias, sobre Educação Literária. Por isso, nós temos de encarar a Educação Literária como outra parte da matéria que tem de ser lecionada com a qualidade que lecionamos as outras. Não tem maior, nem menor importância. É igual. Temos de lhe dar igual importância (...) Isso é uma modalidade bastante recente... três ou quatro anos, não tem mais. Foi desde que foi essa formação que eu tive lá em Lisboa, começou a ter de ingressar nas fichas, foi quando saiu isto tudo. Agora é assim, pronto, acho que as coisas agora estão um bocadinho melhores, sim, a nível da transmissão, sim.</p> <p>P5: (...) também, nos abriu uma ponte às parcerias, que podemos fazer, neste espaço, com as bibliotecas escolares (...) Já trabalhávamos, mas era informalmente. Agora, podemos fazer projetos em conjunto, o que nos veio, um bocado, enriquecer essa parte. Portanto, para mim acho que foi positivo.</p> <p>P1: (...) é um aspeto do português que veio enriquecer (...) a disciplina.</p> <p>P2: Eu acho que é muito importante para os miúdos. Incentiva-os na aprendizagem da leitura e da escrita</p>
--	--	--	--	---

				<p>P3: Eu acho que a Educação Literária contribui em muito para o desenvolvimento das crianças... para o imaginário, para o vocabulário, porque a Educação Literária usa sempre vocabulário que os enriquece também nesse aspeto. Vocabulário que, no dia a dia, eles não ouvem lá em casa e que, muitas das vezes, é apenas através das obras literárias que têm contacto. E, sim, enriquece-os no sentido de também os fazer viajar pelo mundo e de terem, portanto, novos conhecimentos, através das obras literárias. Portanto, concordo, plenamente, que os enriquece e que lhes faz muita falta (...) Quando as obras são sempre, normalmente, escolhidas por eles e isso acaba por os obrigar, de alguma maneira, mas também por lhes abrir os horizontes. Se calhar vão ler obras que se não fossem obrigatórias nunca teriam conhecimento delas.</p> <p>P7: (...) acho que há uma coisa boa nos documentos oficiais que é o poder optar, ou por uma, ou por outra [obra].</p> <p>P8: Eu acho que sim, eu acho que sim [que as obras de abordagem obrigatória são adequadas aos alunos]! Costumo trabalhar quase todos, não é? O ano passado, devido à pandemia, não consegui, mas consigo trabalhar, normalmente, quase todos. Às vezes, até entre escolher este ou aquele, eu consigo trabalhar, às vezes, os dois textos ou mais poemas do livro. Mas acho que sim! Podia haver algumas sugestões diferentes, não é? Uma vez que já são os mesmos há alguns anos, podia haver uma avaliação dessas mesmas obras literárias, mas pronto, dentro do que temos trabalhado, sim são uns quantos.</p>
--	--	--	--	--

				<p>P2: (...) eu não sei até que ponto, eles, agora, quando fizerem livros novos... não sei até que ponto eles vão... as editoras, não é? Porque as editoras é que fazem os livros. Agora, estes não estão desajustados de todo.</p> <p>P9: (...) há vários tipos de textos que aparecem nos manuais... os poéticos, os narrativos, os diálogos. Portanto, isso é uma coisa que é trabalhada. (...) Por exemplo, em relação à turma que eu tenho, neste momento, adequa-se e está perfeitamente... é oportuno.</p> <p>P1: Sim, [os textos] são ajustados sim (...) Pela experiência, no terceiro ano, agora, pronto, eu acho que é a primeira vez que vou dar terceiro ano com o aspecto da Educação Literária, mas no primeiro e segundo ano, as obras eram muito adequadas, tanto os temas que, portanto, que os livros faziam referência...porque, às vezes, até se ligavam com o Estudo do Meio, daquilo que eles estavam a falar no Estudo do Meio e era outra vertente, outra maneira de eles verem as questões.</p> <p>P3: Pode haver uma ou outra [obra] que está um bocadinho mais difícil ou assim (...) Por exemplo, acho que “O Elefante Cor de Rosa” é um bocadinho difícil para o segundo ano de escolaridade (...) Acho que, por exemplo, “As Fadas Verdes” é um bocadinho difícil para o terceiro ano de escolaridade. “As Fadas Verdes” é uma obra poética, uma obra literária poética, e os poemas são muito difíceis de analisar e acabamos sempre por escolher os mais fáceis... os que eu acabo por escolher... os que eu acho que a turma consegue</p>
--	--	--	--	---

				<p>alcançar mais facilmente, porque há outros que são um bocadinho difíceis de explorar. (...) Sim, há um ou outro que é um bocadinho mais difícil, mas no geral acho que estão bem.</p> <p>P4: Há ali uma [obra] muito complexa de Mia Couto, “O Beijo da Palavrinha”. Os miúdos têm um bocadinho de dificuldade em entendê-la, mas o grau de exigência também tem de ser cada vez maior (...) E também cabe ao professor, não é, neste caso, ao docente, de cada vez lhes facultar um leque diversificado, como eu já tinha referido, e de maior complexidade, até para esta criatividade, imaginação... porque se for tudo, também, muito concreto, muito objetivo, não leva a criança a explorar a parte de: “o porquê?; o que é isto?”. Pronto, estas perguntas são sempre importantes: “Porquê?; onde?; o quê?; o que aconteceu?; qual foi o problema?”. Nós temos de lidar com este tipo de coisas, porque se for... pronto, lá está, se nós continuarmos num quarto ano com a história de um coelhinho branco, a nível literário, a riqueza é pouca, não é?</p> <p>P5: Talvez, nos primeiros anos, haja ali um desfazamento, porque nem todas as obras são muito apelativas para miúdos tão novos. (...) Eu acho que isso, se calhar, devia ser revisto. Terceiro e quarto ano já é um bocadinho diferente. Porque a faixa etária também é mais... eles já estão mais maduros, já conseguem aguentar, vá entre aspas, alguns textos um bocado mais pesados. Acho que, nos primeiros anos, tem de ser umas coisas mais leves, mais divertidas, não preocupadas com a aprendizagem da leitura, mas sim com o... como é que eu hei de explicar? Com a</p>
--	--	--	--	--

				<p>articulação, com as lengalengas, com... que há, há algumas que estão nas Metas. As lengalengas e isso estão sempre incluídas. Acho que devia ser um bocadinho mais neste sentido... da linguagem, do oral...</p> <p>P6: (...) aquela obra do José Saramago “A Maior Flor do Mundo” (...) continua a ser uma obra difícil, continua a ser uma obra que nós temos de ir esmiifrando com os miúdos, porque tem uma linguagem, pronto, característica de José Saramago, não é? (...) Nem sempre muito acessível às crianças, embora ele... ele próprio diz, no início do livro, que ele nunca tinha escrito para crianças e ia-se aventurar a fazê-lo (...) E, nem sempre, as palavras que ele escolhe ou as comparações que ele lá faz, os miúdos conseguem atingir. Temos de ir nós orientando aquele tipo de leitura. Portanto, este tipo de leitura é mesmo leitura que tem de ser orientada em sala de aula. Mesmo em termos de poemas, não é fácil, a interpretação de poemas. Normalmente, é a parte mais difícil para uma criança, é o texto poético, pronto (...) Olhe, por exemplo, estou-me a lembrar, no primeiro ano, há umas do Alves Redol... “Maria Vai Ver o Mar”, qualquer coisa assim do género. Eu, agora, não tenho aqui bem ciente a obra. Sei que essa obra é extremamente complicada! E, por mais que a gente tente explicar aos miúdos, com seis anos, eles não conseguem chegar lá (...) Há outras que são mais acessíveis (...) este último grupo, lembro-me, perfeitamente, que eles adoraram “A Ovelhinha Negra” (...) sim, esse eu lembro-me que eles adoraram imenso o facto de a ovelhinha ser negra. E, depois, também dá para discutir outros temas, não é? (...) Agora, há obras</p>
--	--	--	--	---

				<p>realmente que não se ajustam muito (...) Porque se eles forem ler sozinhos ou, às vezes, mesmo com os pais, há pais que não conseguem se calhar, depois, chegar tão facilmente à explicação daquela obra e também não têm a informação por trás, não é? Não estão dentro do ensino. Para quem está fora do ensino, às vezes, não é fácil (...) Pronto, são uma ou duas que são assim um bocado mais pesadas. Uma ou duas sempre em cada ano, não é? Mas, depois, como as outras... as outras compensam, que eles conseguem perceber melhor. Acaba por compensar</p> <p>P9: (...) por exemplo, há uma no segundo ano..., mas pronto, nós nem estamos aqui a falar no segundo ano. Acho que há uma obra que é “A Flor vai ver o Mar” ... essa acho que é muito complicada, mas depois as outras até sim, sim, adequam-se.</p> <p>P10: Bem, há alguns livros que são um bocadinho mais difíceis, mas de modo geral, acho que sim, que são textos bastante adequados e eles gostam! Há alguns livros mais... um bocadinho mais complicados para eles entenderem, mas... estou-me a lembrar que, por exemplo, no terceiro ano, há um que é “As Aventuras de Pinóquio”, que é um bocadinho mais difícil. É um livro grande. Este ano, eu tenho terceiro ano, ainda não trabalhei esse livro, mas de modo geral, costumam ter algumas dificuldades em seguir esse livro, em fazer essas leituras e há outros livros... (...) Assim de autores mais antigos, que usavam uma linguagem que não é tão corrente, não é, hoje em dia. É um bocadinho mais difícil de eles entenderem. Tem que se explicar muito bem para eles conseguirem compreender, mas acho que</p>
--	--	--	--	--

				<p>também é importante eles conhecerem autores mais antigos, não é? Fazem parte do nosso espólio. Portanto, acho que sim! São adequados (...) A maioria, sim.</p> <p>P7: Há a lista da Educação Literária, de Iniciação à Educação Literária para o primeiro e segundo ano que estão nas Metas (...) Nas Metas Curriculares ou nas Aprendizagens Essenciais, os últimos documentos. E há a listagem do Plano Nacional de Leitura (...) Bem, eu acredito que, quando se fez essa listagem, a intenção era percorrer todos os géneros literários (...) E alguns autores portugueses que não são assim muito... normalmente, não aparecem assim muito. É um bocadinho para dar a conhecer, também, um bocadinho da nossa... dos nossos autores que escrevem para crianças, etc. (...) Eu, até há uns que eu gosto muito, eu sou sincera! Há autores que eu gosto muito e depois há outros que... principalmente, as histórias para o quarto ano, as obras para o quarto ano não são de muito... não são muito motivadoras para os meninos (...) Não são assim... não cativam e não despertam assim muito interesse! Há histórias... estou-me a lembrar de “Os Sapatos Vermelhos”, que a menina ficou sem pés, que era vaidosa, pronto. É claro que aquilo tudo tem assim uma moral, mas acho que não é assim uma história que seja do agrado dos meninos e até que é um bocadinho difícil de entender! Eles não entendem muito bem. Mas isso também tem uma vantagem. As obras não são obrigatórias... há sempre uma ou outra, não é? Não sei se já reparou... escolher uma ou escolher outra, não é? (...) Temos sempre duas hipóteses. Eu, pessoalmente, desde o primeiro e segundo ano, gosto de todas, praticamente! As do terceiro e do quarto já não gosto</p>
--	--	--	--	--

				<p>tanto, mas não gosto também porque não se adequam à turma que eu tenho, atualmente.</p> <p>P6: [em relação às obras consideradas desajustadas] Acaba, sim! [por afetar o interesse dos alunos] Mais facilmente eles se dispersam, não é? A sorte é que não são muitas.</p> <p>P2: Eu acho que o tempo é muito curto para abordar estas coisas. Olhe, de tudo, da Educação Literária, da gramática, de tudo! (...) Eu acho que é muito complicado e... pronto, porque o tempo escasseia para tudo e depois são as pressões todas... que temos de dar. É muito curto, é muito pouco tempo, mas quer dizer, por outro lado, é impensável os miúdos estarem mais que cinco horas numa sala de aula.</p> <p>P5: Nós, talvez, ainda não tenhamos as ferramentas à nossa disposição, nas escolas, necessárias para trabalhar, realmente, a Educação Literária como ela merece (...) o livro nunca deve ser substituído por nada, mas de facto nós chegamos à conclusão de que, atualmente, o livro é apelativo para muitas crianças, mas deve ser apresentado a par de outras tecnologias que, hoje em dia, é o mundo das crianças e nós não podemos fugir a isso. (...) E nós, professores, se não estivermos disponíveis a introduzir as tecnologias na Educação Literária estamos a perder os nossos leitores (...) E é isso que eu acho que falha um bocadinho nas nossas escolas. Não há esse investimento de poder ter, basicamente, bons computadores. Posso-lhe dizer que só no final do primeiro período do ano passado é que nós recebemos, nas nossas escolas, computadores</p>
--	--	--	--	---

				<p>novos... capazes de nós instalarmos lá um programa para poder trabalhar com os nossos alunos, visualizar alguns livros digitais, porque os nossos computadores eram obsoletos! (...) E não permitiam visualizar nenhum tipo de livros digitais que, atualmente, pronto, sabemos que as crianças estão muito sensíveis e muito abertas à tecnologia. É o mundo deles. (...) E são essas ferramentas que nós não temos, às vezes, à nossa disposição para poder enriquecer essa Educação Literária.</p> <p>P10: As crianças gostam muito de histórias, gostam muito de ouvir, mas depois mantê-los como leitores assíduos é muito difícil, porque a tecnologia tem vindo tirar muito tempo aos livros, não é? Mas, pronto, não sei, se calhar, temos de aliar mais a tecnologia aos livros, não sei. Poderá ser por aí.</p>
Conceitos de Educação Literária	Visão das professoras de 1.º Ciclo sobre a Educação Literária	Concetualização	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de texto que conta uma história, segundo a gramática da língua portuguesa • Domínio que desencadeia diferentes aprendizagens, através das histórias • Formação de bons leitores • Sensibilização para a leitura fruitiva e 	<p>P3: Então, é da gramática. É próprio, da gramática da língua portuguesa, distinguir os tipos de texto em narrativas literárias e não literárias, não é? (...) Portanto, se for uma notícia, se for..., portanto, um texto informativo sobre qualquer assunto, seja um planeta, um animal, será, portanto, um texto não literário. Se contar uma história, portanto, passa a ser literário.</p> <p>P7: Portanto, eu considero que a Educação Literária é o todo e, a partir daí, nós podemos ir separando ou abrindo gavetas de diferentes áreas, não é, através de... pronto, como é que eu... deixe cá ver se explico isto de outra maneira (...) Portanto, imaginemos um prédio, não é? (...) Que é a Educação Literária, no global. E, depois, em cada apartamento, nós temos</p>

			<p>criação de hábitos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de obras literárias infantis • Alargar horizontes (conhecendo diferentes escritores, ilustradores, estilos de escrita e várias obras, enriquecendo o vocabulário e desenvolvendo a imaginação e a criatividade) • Aumento de competências relacionadas com a língua portuguesa (leitura, interpretação, compreensão, escrita, capacidade de reflexão e sentido crítico) 	<p>diferentes tipos de conhecimento, porque uma história conduz-nos para isso.</p> <p>P5: (...) poder aplicar todas essas vivências das histórias nos conhecimentos. Portanto, na aplicação prática do dia a dia. O que é que as histórias ensinam às crianças? Os valores, portanto, o relacionamento social, o saber estar, o aprofundar conhecimentos, também, pronto, e esse saber estar, esse conhecimento, para mim, é isso, a Educação Literária.</p> <p>P10: A parte da Educação Literária dá-nos a hipótese de trabalharmos outras áreas: Estudo do Meio ou a Cidadania, oferta complementar. Portanto, a ideia da Educação Literária, eu entendo-a assim. Não é só formar pequenos leitores. (...) é também abrir-lhes a possibilidade de eles aplicarem aquelas aprendizagens noutros contextos, de irem levar aquelas aprendizagens que fazem através das histórias, dos poemas, do teatro, poderem aplicá-las no resto da vida deles, ou noutros contextos, não é?</p> <p>P4: (...) através desta Educação Literária, nós podemos ir <i>beber</i> coisas que nos vão ser úteis. Pode não ser a curto prazo, mas a longo prazo, ao longo da nossa vida, nós construimo-nos através da leitura, através do que vemos, através do que pesquisamos, pronto. Eu, às vezes, um miúdo, diz-me: “Ai, eu não gosto de ler esta obra!”. Eu digo: “Oh filho, então não gosta de ler isto? Você até pode ler um jornal, pode ler uma banda desenhada.”. Temos é que... quando eu falo em Educação Literária, não gosto de abranger só um estilo, não é? Temos de ter um leque variado de oferta para...</p>
--	--	--	---	---

				<p>Para mim, a Educação Literária é isso. E porquê? Porque é, também, através daí que nós nos conseguimos definir enquanto leitores e enquanto pessoas.</p> <p>P10: (...) canaliza as aprendizagens para formas de aprender mais significativas, torna-os leitores mais sólidos</p> <p>P5: (...) um bom leitor é sempre uma criança que se expressa na melhor das formas e são essas competências que, depois, para a vida, são importantes e que, precisamente, a Educação Literária lhes fornece.</p> <p>P4: Então, a Educação Literária... nós, primeiro que tudo, para mim, quando eu trabalho uma obra com os miúdos, em Educação Literária e o que é a Educação Literária é tentarmos formar bons leitores.</p> <p>P4: Primeiro que tudo, temos de sensibilizá-los que a leitura deve ser feita com gosto. Isto é a primeira parte, para mim.</p> <p>P7: Eu acho que a Educação Literária também passa muito por isso... por transmitir o prazer de ler (...) Ler apenas por prazer, sem ser ler para aprender qualquer coisa, ler por gosto. E, também, tenta inculcar, nos miúdos, a necessidade de consultar o livro quando queremos aprender alguma coisa e, também, torná-los leitores, no futuro.</p> <p>P10: (...) aumenta também o gosto pela leitura, por uma leitura autónoma, que não seja só ouvir. Ouvir ler é</p>
--	--	--	--	---

				<p>muito importante, mas também temos de criar a vontade de procurar livros e de serem eles a ler.</p> <p>P2: A Educação Literária é trabalhar obras, sobretudo, infantis. (...) E o gosto pela leitura. (...) Esses hábitos de leitura são o gosto que a pessoa depois adquire (...) Hábitos de leitura... o gosto.</p> <p>P1: (...) aproximação às obras existentes que leva as crianças a ganharem o gosto pela leitura (...)</p> <p>P9: (...) é importante criar o hábito e o gosto pela leitura, até porque, depois, em termos de escrita, ajuda a nível da produção escrita, a nível da imaginação e da criatividade e uma leitura fluente ajuda em todas as áreas disciplinares. É uma coisa muito importante!</p> <p>P7: Eu estou a ler uma história e, pronto: “Era uma vez...”. Também estamos a desenvolver a imaginação, a criatividade e todos os aspetos que contribuem para o aluno no todo.</p> <p>P4: (...) até pode ser um livro sem escrita, pode ser só com desenhos, mas ele transmite-nos sempre algo. Portanto, a Educação Literária, para mim, é dar largas à imaginação e à criatividade (...)</p> <p>P5: É poder alargar os horizontes, em termos de imaginação (...) e, depois, enriquecer o vocabulário é, também, muito importante.</p> <p>P4: Depois, a parte da Educação Literária, através da leitura, nós podemos viajar num mundo de coisas, seja</p>
--	--	--	--	--

				<p>através de vários escritores, vários estilos de escrita, várias obras...</p> <p>P5: (...) acho que a Educação Literária é, no fundo, conhecer autores, conhecer histórias (...)</p> <p>P9: Portanto, a Educação Literária, para a faixa etária deles, seria estudar a história, um pouco da vida e dos livros do autor e é perceber um pouco da história de cada autor. Portanto, é perceber o que é que eles escreveram, os sentimentos que manifestam, a opinião deles. Será um pouco conhecermos os escritores.</p> <p>P6: (...) é muito importante termos sempre uma referência de escritores portugueses (...) E ilustradores, também é importante falar dos ilustradores! A gente fala sempre nos autores, mas também é muito importante a parte da ilustração, não é?</p> <p>P1: Aumentar as competências, em relação à língua portuguesa, portanto, a leitura, a interpretação, a reflexão sobre os temas...até o sentido crítico, em relação ao que leem.</p> <p>P5: A criança que lê é aquela criança que sabe interpretar melhor, que sabe compreender aquilo que ouve e, depois, o objetivo final é saber escrever.</p> <p>P6: Ah educação... educação é tentar transmitir valores, não é? Neste caso, valores em termos da literatura, não é, da leitura, da compreensão, que depois levará à escrita e por aí adiante.</p>
--	--	--	--	---

<p>Práticas promotoras de Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico</p>	<p>Implementação de práticas das professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Educação Literária</p>	<p>Recursos/ Estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos utilizados • Forma de seleção das obras literárias • Modo de exploração das obras literárias • Recursos/ estratégias para aliar a fruição à compreensão leitora 	<p>P3: (...) normalmente, às vezes, até o manual é o ponto de partida, depois, para a exploração das obras. Só no caso de os manuais não terem as obras que eu seleciono é que recorro ao livro.</p> <p>P2: Olhe, o ponto de partida é sempre o livro. Sempre o livro físico, sempre.</p> <p>P8: É assim, eu preferencialmente, gosto do livro. Primeiro, tenho de ter a obra em livro. Nem sempre é possível e, então, aí recorro a digitalizações ou imagens, ou trabalhos já que estão na internet, mas preferencialmente gosto de ter o livro. Depois, as atividades, dependem muito da obra e daquilo que nós podemos fazer com elas, não é?</p> <p>P7: Posso usar... apresentar a história em <i>powerpoint</i>, mas eu prefiro mesmo, o livro mesmo. Só quando não há mesmo hipótese de encontrar o livro é que não utilizo o livro. E, depois, por exemplo, para trabalhar a partir da história, eu utilizo imensas coisas. Posso utilizar apenas o quadro da sala e o caderno dos meninos, mas posso utilizar formulários da <i>Google</i>. Eles têm o formulário e eles vão respondendo e fazendo o trabalho e consultando o livro. Uso muito os formulários (...) eu prefiro usar o livro mesmo, para mexer no livro, folhear, cheirar (...) E utilizar todos os nossos sentidos, quando estamos perante um livro (...)</p> <p>P4: Muitas vezes, eu projeto no quadro interativo, não é? Eles têm o contacto. Outra coisa que eu acho que é importante... apesar de nós termos as ferramentas tecnológicas que temos, hoje em dia... o quadro</p>
--	---	------------------------------	---	---

				<p>interativo, o computador, o livro digital... para mim, é sempre importante eles terem o contacto com o livro, o livro, a obra, mexer, o cheiro... não tem a mesma coisa que ver no quadro interativo, não é? Acho que é diferente e, muitas das vezes, eles, às vezes, requisitam livros... pronto, há aqueles que nós damos mesmo dentro do currículo e há outros que eles levam para casa que também estão nas Metas e eles veem. Aí exploram como eles entenderem. E, muitas das vezes, eles, a relerem essa segunda vez, dizem: “Professora, não tinha reparado aqui nisto!”. Porque é assim, o facto de a gente manusear uma vez, às vezes, nas entrelinhas estão lá outras coisas que a gente, à segunda, já vamos descobrir novas coisas e acho que isto é a importância, ao nível da Educação Literária.</p> <p>P10: Então, eu, muitas vezes... hoje em dia é fácil ir à internet e arranjar uns... o livro em PDF, pronto (...) Eu tento sempre, ou nos meus livros pessoais, ou na biblioteca, levar mesmo o livro (...) Outras vezes, quando não é possível (...) Faço... apresento, por exemplo, em <i>powerpoints</i> ou no quadro interativo. Tentamos fazer... outras vezes já tenho feito também assim pequenos <i>quizzes</i> para eles responderem, não é, sobre a história.</p> <p>P9: Portanto, umas vezes requisito o livro (...) Outras vezes, como nós temos acesso à escola virtual, trabalho com eles na escola virtual. Portanto, neste momento, só quem tem escola virtual sou eu. Portanto, começámos a trabalhar na escola virtual, mas na minha escola virtual. Projetei no quadro e, depois, vamos fazendo a aula referente à obra trabalhada. Portanto, em anos</p>
--	--	--	--	--

				<p>anteriores, eles tinham a escola virtual paga, porque a Câmara oferecia a escola virtual aos alunos do Primeiro Ciclo. Portanto, íamos para a biblioteca da escola. Cada um entrava no seu computador e na sua escola virtual e, portanto, eles próprios faziam o visionamento da aula deles e, depois, faziam o teste sobre a obra que estávamos a trabalhar (...) Às vezes, <i>powerpoints</i>, mas pouco (...) Portanto, vou fazendo intercalado, porque se não, também, acaba por ser aborrecido.</p> <p>P5: Também planifico, muitas vezes, o trabalho das obras através de guiões de leitura.</p> <p>P9: Depois, portanto, geralmente, eu costumo trabalhar, no terceiro e quarto ano, com os guiões de leitura.</p> <p>P4: Esses guiões de leituras, muitos deles, estão na internet, outros vêm em manuais, outros, quando não há, nós elaboramos. Vamos buscar um bocadinho ali, um bocadinho acolá; fazemos..., mas, atualmente, mesmo os manuais, já trazem a parte da Educação Literária. Por exemplo, o quarto ano tem um livrinho só da Educação Literária. Os meninos do terceiro ano, muitos deles, não têm, mas eu faço para eles. O nosso manual do primeiro ano também já traz algumas das coisas com a Educação Literária, sim.</p> <p>P3: Eu uso o guião de leitura. Normalmente, faço um guião de leitura que explora a obra, através de perguntas.</p> <p>P6: Ah pois, eu tenho um defeito... é que eu não seleciono nenhum! Eu trabalho-os todos (...) Eu acho</p>
--	--	--	--	--

				<p>que quanto mais eles receberem, alguma coisa lá há de ficar e, então, dou-os todos. Digo logo aos pais: “Olhem, não se assustem porque eu gosto de trabalhar todos!”.</p> <p>Eu prefiro deixar fichas do manual. As fichas básicas para eles fazerem, às vezes, não são tão interessantes, não é? E acabam por ser um bocadinho rotineiras e, às vezes, eles até se podem chatear e prefiro dar-lhes a conhecer este tipo de obras. Acho muito mais interessante!</p> <p>P4: (...) uma prática que tenho é... nós tínhamos agendado para este mês e, isso é feito em Departamento, as obras que temos de trabalhar com os meninos dos respetivos anos (...)</p> <p>P10: Bem, ou sigo o manual, não é, porque os miúdos têm o manual e os manuais, hoje em dia, estão já muito bem... estão bem feitos, estão bem programados e têm já muitos excertos dos livros que são recomendados, ou do Plano Nacional de Leitura, ou mesmo das Metas Curriculares.</p> <p>P4: Nós temos um documento das Metas Curriculares que nos apresentam várias sugestões, mas cá está, ao longo ao tempo, vamos esgotando um bocadinho essas histórias e torna-se cansativo trabalhar e até os miúdos, às vezes, já conhecem e é o que eu tento sempre... colmatar esse aspeto do cansaço ou do já conhecerem ou da repetição com algumas novidades (...) Se bem que os tradicionais, as histórias tradicionais são sempre bem-vindas (...) primeiro temos sempre que ver... ter em conta as Metas Curriculares, as obras que estão presentes nessas Metas para o ano em que estamos a</p>
--	--	--	--	---

				<p>trabalhar e, depois de escolhidas algumas obras, eu algumas já conheço, depois vão aparecendo outras que, pronto, que não conheço. Normalmente, contacto sempre a professora bibliotecária que é quem tem um conhecimento mais profundo e, às vezes, até me apresenta algumas obras que eu, depois, posso não conhecer tão bem e, normalmente, começo sempre com uma primeira conversa com ela.</p> <p>P9: A Educação Literária, portanto... o que é que eu faço..., portanto, vou à lista das obras que têm de ser trabalhadas, acabo por dividir... como são seis obras, não as consigo trabalhar todas num período. Acabo por dividir, com eles, as obras, por período. Fazemos de comum acordo. Depois, portanto, vamos começando a trabalhar a primeira que foi selecionada (...) Portanto, geralmente, até lhes costumo mostrar mesmo a lista das obras, mesmo no documento. Projeto, no quadro, a lista das obras para o ano de escolaridade deles.</p> <p>P1: (...) podemos sempre canalizar para (...) as preferências dos alunos... encontrar obras que vão mais ao encontro dos interesses deles. (...) É por isso que, às vezes, são livros que eles próprios trazem, trazem também de casa e que a partir daí fazemos um trabalho como se fosse um trabalho de um livro que tenha sido aconselhado no livro de Português deles para não ficarmos ali só cingidos ao que está ali no livro de leitura (...)</p> <p>P7: Portanto, também é importante escolher obras que sejam do agrado e dos interesses de cada menino para</p>
--	--	--	--	--

				<p>que esse gosto seja durável, não é? (...) Que perdure para o futuro...</p> <p>P2: E, depois, escolhemos o mais adequado para aqueles alunos. (...) E a gente também escolhe os livros tendo em conta a turma que tem.</p> <p>P3: (...) pronto no caso de “As Fadas Verdes”, acontece no terceiro ano. Eu, nessa altura, já os conheço muito bem, não é? Já sei quais são os interesses deles, os gostos, as preferências e acabo por escolher poemas que vão ao encontro daquilo que eu acho que eles mais vão gostar e com que têm mais empatia (...) E o grau de dificuldade, pois!</p> <p>P9: Leio e tento selecionar aqueles que, realmente, têm mais interesse, que são mais motivantes para os alunos, os que eu acho que vão atrair mais a atenção deles (...) Eles já têm tantos outros estímulos!</p> <p>P1: (...) portanto, quando sou eu a escolher, relacionando sempre com alguma coisa do que se está a passar dentro da sala de aula, nessa altura.</p> <p>P4: Basicamente, tentamos sempre direcionar para o tema que estamos, naquela altura, a trabalhar. Por exemplo, se estivermos a trabalhar plantas... “A maior Flor do Mundo” ... nós tentamos selecionar as coisas de forma a que vá ao encontro dos conteúdos que estão a ser trabalhados, na altura, em sala de aula.</p> <p>P8: Se calhar, por exemplo, no primeiro ano escolho logo aqueles que são mais fáceis, que cativam mais a</p>
--	--	--	--	---

				<p>atenção das crianças. Depois, avançando no ano, assim tenho em conta, também, os conteúdos que tenho de trabalhar, não é? Imaginando que tenho de trabalhar os animais, se calhar escolho um texto que tenha animais. E, pronto, derivado aos conteúdos assim escolho a obra literária.</p> <p>P7: Eu, os obrigatórios, eu trabalho sempre os obrigatórios! Trabalho sempre e, também, porque tenho a oportunidade, tenho a opção de seleccionar ou um ou outro. Se um, por acaso, não se adapta ao propósito, eu posso optar por outro. Agora, outros livros que eu queira trabalhar, depende muito também. Depende, às vezes utilizo... escolho uma obra, porque se enquadra, por exemplo, numa data comemorativa, numa data festiva, porque houve algum acontecimento na turma, por exemplo, e eu queira trabalhar determinada situação, por exemplo, ou a morte de uma pessoa, ou uma doença. Tento encontrar um livro que trabalhe essas situações.</p> <p>P6: (...) acabamos por conseguir, às vezes, trabalhar, pronto, em termos de projetos, não é, ou microprojectos. Acaba por ser muito mais interessante para eles, não é?</p> <p>P4: Das duas uma, ou serão, depois, desenvolvidas essas atividades que eu vou planificar ou em articulação com essa professora [bibliotecária] e desenvolvidas em idas à biblioteca. Por exemplo, às vezes, planificamos idas à biblioteca escolar e peço sempre a colaboração dessa professora para me poder ajudar nessa planificação, até porque a biblioteca, depois, acaba por</p>
--	--	--	--	--

				<p>ter, também, alguns recursos que eu não tenho em sala de aula...</p> <p>P10: Tento que os livros não sejam sempre abordados da mesma forma, não é? (...) Se for da biblioteca e se forem, principalmente, aqueles livros recomendados nas Metas, que há mais do que um exemplar, tento levar para a sala mais do que um para poderem trabalhar, nem que seja a pares ou em pequenos grupos ou assim (...)</p> <p>P6: (...) além de serem eles a ler, eu também faço sempre questão de ler um livro para eles (...) E, por acaso, até escolhi, agora, para ler, para eles, um livro que já é de quinto ano e, depois, eles sentem-se muito importantes, não é, porque estão no quarto ano e já lhes estou a ler um livro de quinto ano (...) E é um livro grande, não é? É um livro extenso, mas é bom que eles sintam essa curiosidade e percebam que há aquele mistério e que dá vontade de ler. Neste caso, pronto, como estou eu a ler, dá vontade de ouvir ler para conseguirem saber o final, não é? Porque não é só nos filmes ou nas novelas que eles estão desejando de ver para saber os finais das histórias. Também é importante saberem que há livros que podem oferecer esse tipo de entusiasmo e esse tipo de <i>bichinho</i>, não é?</p> <p>P7: Os meus alunos... eu costumo sempre mandar para... assim, de vez em quando, mando para trabalho de casa, para eles escreverem o nome do livro que têm em casa e que já leram e que gostaram. Para dizerem porque é que gostaram do livro, para dar o título, o autor e depois fazer uma pequena sinopse do livro e</p>
--	--	--	--	---

				<p>apresentar aos colegas (...) E, pronto, e eles trazem a dizer o livro e alguns ficam com curiosidade. Em situações normais, eu mandava trazer o livro e, quem quisesse, depois, lia na sala. Agora, por causa da covid, temos assim a vida um bocadinho mais dificultada. Para evitar empréstimos e etc., eu não posso fazer, mas, em anos anteriores, eles traziam o livro, um livro que tivessem em casa e ficava ali. Depois, quem quisesse, trocava e o livro ficava ali durante umas semanas e depois voltávamos outra vez. Cada um escolhia um outro livro que tinha em casa, traziam e emprestavam e quem quisesse lia o livro. E, às vezes, eu própria lia os livros deles e escolhíamos ou eles escolhiam a parte que mais gostaram do livro e trabalhávamos, depois, um texto já, em Português mesmo, para fazermos a interpretação, trabalhar a gramática e isso assim.</p> <p>P6: Outras vezes, vamos buscar mesmo os livros que eles têm e partimos do livro. Eles próprios escolhem esses livros para começar a ler para a turma e, às vezes, é importante ir logo explorando, porque às vezes tem linguagem que eles não percebem muito bem. E eu não fico à espera, portanto eu entro logo em ação. (...) E vou explicando e vou acompanhando. E, depois, há sempre aquela parte da consolidação. Ou através de um filme... há colegas que têm também feito filmes muito giros que acaba por ser um resumo e, de maneira mais lúdica, explicam o conteúdo do livro e eles acabam por fixar melhor, tudo o que seja... ou através de uma canção. Portanto, tudo o que seja assim coisas mais lúdicas acaba por ser mais atrativo para eles e eles fixam melhor, não é? (...) uso muito a... pronto, também para ir buscá-los e atraí-los a eles, uso também muito</p>
--	--	--	--	--

				<p>os meios audiovisuais, sejam filmes; sejam canções; sejam <i>powerpoints</i> ... pronto, o que interessa é chamar-lhes a atenção. Depois, a partir daí, tenho-os na minha mão, não é? É só conduzi-los, digamos assim.</p> <p>P8: (...) eu, por exemplo, gosto que eles, que os alunos escolham eles o livro que querem ler durante a hora da Educação Literária, que estejam dentro do livro, que treinem a leitura e que se sintam mais seguros quando estão a apresentar a leitura aos colegas. Eu acho que assim é meio caminho andado para os alunos terem uma leitura mais fluente, conseguirem-se expressar melhor para os colegas e cativá-los, assim, para que tenham gosto em ler, mas que tenham gosto em ouvir também, porque a parte do ouvir também é muito importante!</p> <p>P7: Eu acho que, quando apresentamos um livro na sala, nunca se deve dizer que aquilo vão ter de fazer uma cópia, por exemplo, ou vão ter de estudar muito bem para fazer um ditado, porque isso é logo muito... leva logo uma carga negativa para os miúdos. Portanto, não devemos pôr a Educação Literária como uma aprendizagem formal do Português, não é? Vamos pôr... eu acho que se deve pôr os livros como algo que nos dá prazer e que nos dá gosto e que fazemos com motivação e com vontade (...) Porque eles têm de ver, têm de ter prazer, principalmente, e gosto, porque se não eles vão rejeitar logo, para sempre (...) Portanto, eu acho que se deve separar muito bem o que é que queremos que eles queiram. Se queremos que queiram ler, gostar de ler e gostar dos livros não devemos incutir-lhes aquele aspeto muito formal que é para aprender a</p>
--	--	--	--	--

				<p>ler, que é para aprender isto, ou para aprender aquilo. Essa é a minha opinião. Eu gosto muito de ler, às vezes, sem motivo na minha sala (...) A partir do momento que eles percebam, já se pode trabalhar, depois, já mais a parte dos conteúdos, da aprendizagem, etc.</p> <p>P5: Em termos, depois, da planificação, na sala de aula, normalmente, semanalmente, nós pegamos sempre numa história para trabalhar. Ou trabalhamos em pequenos excertos que, depois, fazemos todo o trabalho de motivação para o aluno pegar na obra e ler a obra integral.</p> <p>P7: Não precisamos de ler a história toda num dia. Vamos lendo de forma faseada, também para incutir um bocadinho a curiosidade e o que é que vai acontecer e os miúdos ficam naquela expectativa.</p> <p>P4: E, eu, geralmente, as práticas é como lhe digo, agarro na história... pronto, não é para todas as matérias, não é? Basicamente, eu trabalho um livro... não trabalho só um dia. Praticamente, eu faço quatro ou cinco sessões, com base naquele livro (...), posso apresentar a história. Se for muito grande, normalmente, faço faseada. Leio, num dia, uma parte, depois trabalho alguns conteúdos. Depois, ao fim de dois dias, vamos ler. Pronto, depois, normalmente, em três fases, etc. (...) Por exemplo, vou fazer o resumo, depois faço a introdução, desenvolvimento, conclusão... trabalhamos, um bocadinho, também, a parte... quando dá para ser o texto narrativo. Quando é a poesia, a gente explora a nível da musicalidade, das sensações que vimos naquele poema. E, através disto,</p>
--	--	--	--	---

				<p>eles depois vão conseguindo chegar ao objetivo final que nós queremos.</p> <p>P9: Vamos fazendo por... não trabalhamos a obra toda, pois, só num dia, claro. Vamos fazendo por capítulos ou por partes (...) umas vezes requisito o livro na biblioteca e vamos trabalhando o guião de leitura orientada (...) Pronto, e vamos trabalhando por capítulos.</p> <p>P10: Portanto, ou sigo esses textos [do manual] e, depois, a partir daquele excerto vamos explorar o resto do livro e outras vezes é ao contrário. Levo o livro e, depois, vamos ver se existe, por exemplo, o texto ou um outro texto daquela autora no manual.</p> <p>P1: (...) havia sempre um pequeno excerto de uma obra no livro de português deles e, portanto, líamos o excerto (...) para, depois (...) irmos para a própria obra. Íamos à biblioteca municipal procurar o livro e, depois, líamos todos os dias um bocadinho.</p> <p>P3: Portanto, o ponto de partida é sempre a obra em si. (...) Quando há obras disponíveis suficientes, costumo distribuí-las... quando, antigamente, podíamos tocar nos livros. (...) Distribuía uma para cada par de alunos e, portanto, dava-lhes tempo para ler a obra. Por exemplo, se fosse uma obra mais pequenina, seleccionávamos os poemas, dava-lhes tempo para ler os poemas, individualmente. À medida que eles iam lendo, íamos explorando, mas há sempre um aluno ou vários alunos que leem... depois da leitura silenciosa, leem em voz alta.</p>
--	--	--	--	---

				<p>P2: Eu, agora, dei-me ao trabalho de desinfetar os livros, não sei quantas vezes, para eles mexerem nos livros, mas só na capa e contracapa. (...) É sempre o livro físico, sempre, sempre, sempre, que é para eles explorarem o autor, o ilustrador, a editora, o título... essas coisas, principalmente. E podem ver também as sinopses, não é? Às vezes, na contracapa estão lá as sinopses.</p> <p>P10: Portanto, aquilo que nós tentamos fazer é pegar nos livros, não só recomendados, os recomendados nas Metas, mas outros livros que existem na biblioteca ou que nós temos mesmo e que levamos para a escola e tentamos que eles possam fazer diferentes abordagens daquele livro e que, a partir daquele, procurem outros. A exploração da capa, da contracapa, o índice..., portanto, não é só... não são só os elementos do texto, não é, mas também outros elementos paratextuais, pronto (...) Como é que começo... sei lá, olhe, pode ser a partir... posso levar um livro e fazer diferentes propostas, não é? Pode ser explorarmos a capa e eles escreverem, por exemplo, a história que a capa lhes sugere, a ilustração da capa. Pode ser a partir do título do livro, por exemplo.</p> <p>P7: (...) fazemos leitura, também, de excertos das obras, fazemos ilustrações. Às vezes, eu leio um excerto e eles vão desenhar. A partir daquilo que ouviram fazem o desenho, imaginam, pronto.</p> <p>P3: Portanto, depois, uso [o guião de leitura] para as outras disciplinas, para além do Português, para fazer exploração. Portanto, há sempre um guião e, depois,</p>
--	--	--	--	---

				<p>relaciono isso com uma canção ou com uma atividade de artes visuais... Às vezes, até com o Estudo do Meio (...) até quando dá para isso, a Matemática.</p> <p>P1: Portanto, acabamos, depois, de ler partes e às vezes até a obra completa, e partimos para outro tipo de trabalhos relacionados com Português e Expressão Plástica, principalmente (...) Tem de haver sempre uma articulação do Português com as outras disciplinas ou do Estudo do Meio com as outras disciplinas.</p> <p>P7: E, portanto, acho que se pode fazer e dar a matéria toda de Matemática, Português, Estudo do Meio. Pode-se dar tudo a partir de uma história e eu utilizo muito essa estratégia na minha turma (...) Pronto, eu faço de várias maneiras. Posso fazer, como eu já tenho terceiro ano, não é, a aprendizagem já é muito... tem muitos aspetos formais que temos de trabalhar: conteúdos de Matemática, Estudo do Meio e Português. Normalmente, penso sempre se quero... vou dar um conteúdo, por exemplo, de Estudo do Meio. Vou dar, por exemplo, a água, não é, o tema da água. Eu vou escolher uma história que fale um bocadinho disso, não é? E, depois, lemos a história, apanha-se sempre ali... há sempre uma parte que nos serve, perfeitamente, para introduzir o que queremos dar (...) E trabalha-se isso. E, depois, há sempre outras coisas nas histórias que nos permitem trabalhar, por exemplo, o Português, os tipos de frase, sinal de pontuação, se é narrativo, se é descritivo, adjetivos, mas isso para Português pode-se trabalhar tudo e mais alguma coisa! E, depois, também a produção escrita ou vamos continuar e imaginar o que é que vai acontecer, fazer um resumo de</p>
--	--	--	--	---

				<p>uma parte, etc. Matemática também há sempre coisas, não é, ou medidas de comprimento... aproveita-se sempre alguma coisa de uma história. Há sempre algo que vai ligar a uma determinada área ou a várias (...)</p> <p>Pronto, normalmente, faço das duas maneiras: ou escolho uma história para aquilo que eu quero trabalhar ou, a partir da história, vou ver o que é que posso trabalhar.</p> <p>P8: Agora, usamos desde o papel às pinturas, fazemos fantoches, fazemos vídeos, também fazemos teatro. Depende muito da obra e daquilo que eu consigo pesquisar e arranjar ideias, idealizar, pronto, inventar para que os cative, tudo dentro do tema, não é?</p> <p>P4: (...) nós trabalhamos obras, alguns contos, principalmente no Natal (...) da Luísa Ducla Soares e tudo... e, depois, fazemos a dramatização, no Natal, da história. Também fazemos o teatro. Isto para eles é muito bom! Eles trabalham a história, escolhem as personagens... dizem logo: "Eu quero ser este, eu quero ser aquele, eu quero ser aqueloutro!". E, depois, eles estão a viver aquilo que viram no livro. Acho que é importante.</p> <p>P6: Portanto, fazer pequenos teatros com os miúdos, não é? Eles escolhem os grupos, fazemos a divisão das personagens, eles trabalham a apresentação, quando querem levam adereços (...) E eles adoram! Tanto que aquilo, por norma, acho que são três peças que nós temos de escolher e eles quase que me obrigam a fazer as peças todas! Portanto, às vezes, é preciso dar-lhes só a oportunidade, pronto. E eles têm ideias muito giras.</p>
--	--	--	--	--

				<p>Também há que os põr a falar e se a gente lhes pedir ideias a eles, eles são capazes, também, de dar ideias muito engraçadas e são bastante criativos. Os miúdos, não lhes falta criatividade, não é? Acho que, às vezes, cai-se um bocado naquele ensino mais tradicional. Dá menos trabalho, é verdade.</p> <p>P5: (...) ela [a Educação Literária] está sempre presente no nosso dia a dia e no nosso trabalho com os miúdos destas idades, o que é uma forma de os cativar, porque eles aderem muito mais a qualquer conteúdo se for através de uma história ou de um livro e de personagens, que podem fazer essa ligação e dar essa motivação para as aprendizagens.</p> <p>P6: (...) por norma, agora, até tenho feito a partir do autor, porque até mesmo o manual que eles têm vai muito ao encontro disso e eu acabo por ir buscar isso, porque, quer dizer, os pais pagam os manuais e também os querem usados, não é? (...). Aqui, por exemplo, na Educação Literária, às vezes, vou buscar, que eles têm no manual já excertos da biografia e têm áudios, também, de acordo com o autor em questão, não é? E eu começo a partir daí e, depois, começamos a trabalhar a obra (...)</p> <p>P7: Eu acho que sim [possibilidade de aliar a compreensão à fruição]! Eu acho que, quando se lê uma história, é um todo (...) E, quando eu leio um texto, eu estou a ler apenas um excerto. E é muito mais fácil um aluno compreender aquele texto no todo do que ter só o excerto e não saber o que é que estava antes e o que é que estava depois. É mais difícil de compreender!</p>
--	--	--	--	---

				<p>Portanto, se nós lermos a história completa, seja maior ou mais pequena, os miúdos mais facilmente conseguem perceber a mensagem que a história quer passar ou compreender a intenção (...) O excerto, assim só tirado ali, às vezes, é como tirar as coisas do contexto, não é? E nós, ali, compreendemos aquilo que quisermos compreender. E, se eles conhecerem a história toda, é mais fácil. Portanto, eu quando faço, por exemplo, fichas de avaliação, eu tento pôr sempre textos de histórias que foram lidas na escola, porque isso ajuda os miúdos, também, a perceberem um bocadinho melhor aquela parte que estão a ler (...) os miúdos têm de perceber que a obra não é apenas aquilo. É muito mais do que aquilo! Se o texto que for trabalhado servir para o aluno querer ler o livro completo, eu acho ótimo! (...) Agora, se o texto só serve para o aluno fazer ali interpretação e fazer cópia ou um ditado ou fazer ali umas perguntas de gramática (...) ele vai perder o gosto na leitura, porque é uma obrigação. Ele tem de fazer aquilo, porque às vezes os miúdos querem é ler para saber, para ver a mensagem e saber o desfecho. E, agora, estar a obrigá-lo a fazer aquilo que, às vezes, eles até nem gostam, nada daquilo, não é? (...) Portanto, eu acho que as coisas têm de ser feitas sempre com conta, peso e medida (...) Eu mando os meus alunos lerem até excertos e, depois, vamos ver onde está, foi tirado de onde e eles próprios identificam a história e, depois, digo: “Então e se nós encontrássemos o livro e fossemos ler o livro todo para saber o que é que falta aí? Porque falta muita coisa!”. Aquela curiosidade para que eles, depois, também, em casa possam querer comprar livros, não é, porque acho que já tão poucos compram livros (...) Eu acho que, se</p>
--	--	--	--	---

				<p>queremos que os miúdos queiram ler e gostem de ler, não devemos apresentar um texto ou uma história como uma coisa obrigatória (...)</p> <p>P1: Se não houver compreensão eles não conseguem fruir dos livros. Isto acho que é bom de ver. É por isso que é importante fazer uma leitura e, depois, dialogar sobre esses livros que são... para que aqueles meninos que têm mais dificuldade na leitura, na compreensão da leitura, compreendam aquilo que, portanto, o que está dentro do livro (...) Esse trabalho em sala de aula é muito, muito importante mesmo. (...) É por isso... a dramatização pode ser feita, que é feita na maior parte dos livros, é muito importante, porque nota-se aí se eles compreenderam, se interiorizaram os diálogos, aquilo que foi dito, até para eles criarem os próprios diálogos acerca da história que leram. Tudo isso é que faz a fruição, depois é que faz com que eles se motivem para ler cada vez mais, até outro tipo de livros que não são aqueles que são obrigatórios.</p> <p>P4: Eu acho que sim, acho que conseguimos [aliar a compreensão à fruição], desde que eles tenham o gosto e consigam. Por exemplo, muitas das vezes, nós... agora, estou-me a lembrar quando nós vamos ao teatro (...) Eu opto sempre por ir ver uma peça do La Féria... vamos sempre ao Politeama. E, muitas das obras... estou-me a lembrar de várias que nós já fomos ver (...) “O Príncipezinho” não está nos nossos anos de escolaridade, mas eu gosto sempre de trabalhar com eles, para quando eles vão já irem com alguma ideia do que é que vão ver. E acho que, depois, aquele momento que eles estão lá a ver... e, depois, eu pergunto: “Ah,</p>
--	--	--	--	--

				<p>então o que é que acharam?”. Eles: “Ah, professora, aquilo era um bocadinho diferente do livro!”. Eles já conseguem perceber que as coisas são um pouco diferentes.</p> <p>P3: É, é compatível [compreensão e fruição], porque acabamos por, primeiro, fazer a leitura na íntegra ou de uma parte do texto e, depois, durante a exploração oral, fazemos esse... pronto, deslindar de vocabulário, não é? Para que, depois, quando passem para o guião escrito, tenham pleno conhecimento daquilo que se está a perguntar e que se está a dizer por escrito. Portanto, passa por várias fases. Inicia-se com a leitura, depois a exploração oral... no caso da exploração oral, faz-se, então, aí também..., portanto, o vocabulário é todo visto e, no caso de haver alunos que não o conheçam, ele é, portanto... às vezes, até procuramos no dicionário.</p> <p>P9: Nós, portanto, até vamos fazendo a exploração do vocabulário, as expressões sinónimas. Portanto, acaba por ser tudo ali trabalhado, digamos assim. Depois, o vocabulário de palavras que eles não conhecem. Aproveitamos para procurar no dicionário. O significado de algumas expressões que utilizam que aparecem também, acabamos por perceber qual é o significado para que eles consigam perceber, minimamente, do que é que fala.</p> <p>P6: Outras vezes, gosto que eles vão procurar ao dicionário. Também para se habituarem a não terem de estar sempre a recorrer a um adulto para saber o significado das palavras (...) É importante também saber fazê-lo.</p>
--	--	--	--	--

				<p>P2: (...) quando trabalhamos a obra, também, podem ler pequenos excertos e primeiro leio eu. Eles vão sublinhando as palavras que não percebem... eu vou explicando quase frase a frase para todos, para todos! Não é só para um (...) um miúdo que lê fluentemente tem uma compreensão melhor, não é? Se calhar, aqueles que leem mais mal terão de ler mais vezes (...) Para perceberem (...) É o que eu lhe digo, tenho lá duas meninas, pronto... a gente tem de ler duas vezes, tem de explicar: "Olha passa-se isto, passa-se aquilo...". (...) Então, tem de ser. Não há outra hipótese [aliar compreensão e fruição].</p> <p>P9: Eu acho que sim, eu acho que sim [é possível aliar a fruição à compreensão]! Se eles conseguirem ler... se eles perceberem que, com o treino, conseguem ler melhor, começam a adquirir o gosto pela leitura. Eu acho que sim!</p> <p>P8: Eu acho que sim, eu acho que sim [é possível fruir e compreender, em simultâneo]! (...) Este ano letivo, é tudo muito diferente, não é? Por exemplo, como eu fazia o ano passado, em que havia o cantinho da leitura e aquele momento em que nós íamos para um sítio diferente da sala e tudo mais, acho que consegui cativar neles o gosto e o prazer de ler e de apresentar a leitura aos colegas e tudo mais. Este ano, é feito no lugar. Eles pouco ou nada se podem movimentar, não é? Eles gostam de ler e gostam de apresentar, no entanto não tem aquele encanto que costumava ter noutros anos, mas não é só na Educação Literária. Isto é geral, devido à pandemia, não é? (...) Mas, pronto, em tempos normais, acho que sim... acho que se consegue</p>
--	--	--	--	---

				<p>perceber melhor quando gostamos daquilo que estamos a fazer, não é?</p> <p>P10: Pois, eu acho que sim... [fruição e compreensão leitora são compatíveis] é possível que enquanto eles não leem fluentemente (...) Enquanto não forem bons leitores... eu acho que é quase um ciclo vicioso, não é? Enquanto não são bons leitores, não compreendem bem (...) Mas, por outro lado, quanto menos leem, menos compreendem bem (...) Não é? Tem de haver ali um esforço e têm de tentar arranjar ali um equilíbrio. Esforçarem-se por ler muito para se tornarem bons leitores e depois compreenderem bem (...) Eu acho que nós temos de tentar... eu não sei se faço o correto, não é, mas acho que temos de tentar sempre desenvolver atividades, não só, pronto, que os motivem para a leitura para cada vez lerem mais e com mais vontade, para que aumentem a compreensão e, pronto, as coisas estão todas ligadas umas com as outras (...) Daí o tentarmos sempre ir diversificando e por isso é que nós também reunimos muitas vezes e partilhamos ideias e tudo, porque as coisas não são sempre iguais, não é? A vida, o ritmo vai sempre mudando e eu já tirei o curso há muitos anos. Há coisas que, se calhar, já estão ultrapassadas, mas tento ir acompanhando os tempos e trocando ideias com as colegas.</p> <p>P5: (...) há alunos que ate não leem tão bem, mas que a gente nota que eles têm um prazer enorme pelos livros, pelo cheiro dos livros, o estar com os livros na mão, mesmo aqueles... é engraçado que, nos primeiros anos, às vezes, nós... eu quase sempre tenho uma caixa com livros ou que levo da minha casa, ou que</p>
--	--	--	--	---

				<p>estão disponíveis, da biblioteca e, nos primeiros anos, eu gosto que eles, mesmo quando ainda não sabem ler, que folheiem, que vejam as imagens e, muitas vezes, eles dizem: “Olhe professora, já sei ler!”. E eu digo que sim, que é verdade, que eles já sabem ler. Porquê? Porque ler não é só descodificar as letras e a técnica da leitura. Ler é muito mais do que isso e eles vão... é o que digo, depende, depois, também, do contacto que cada aluno tem com a leitura e alguns, realmente, gostam muito e têm prazer de ler e há outros que, depois, encaram a leitura de outra forma. E, também, é o nosso papel, como professores, motivá-los para isso. É verdade que nem todos têm a mesma apetência (...) E esse é o nosso grande papel, enquanto educadores e enquanto professores... tentar motivá-los para o prazer da leitura, o gostar de ler, mas também compreender (...) É torná-los... dar-lhes as competências da compreensão, que é uma das competências da Educação Literária.</p>
		Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de pré-leitura • Atividades de leitura • Atividades de leitura e de pós-leitura • Atividades de pós-leitura 	<p>P1: (...) em primeiro lugar, eles sabem quando chega aquela altura que nós... que eu digo assim: “Olhem, vamos começar, vamos trabalhar o livro!”. Eles querem saber de que...normalmente, perguntam: “É sobre o quê?”. Eu, portanto, digo: “Olhem, é sobre este assunto...”. Depois, começam a falar um pouco sobre..., portanto, há sempre um diálogo sobre os assuntos que são tratados. Muitas vezes, vamos procurar as imagens das ilustrações, da capa, do livro..., portanto, para eles tirarem mais ou menos: “Olha, isto deve ser sobre este assunto. Vamos ver se é assim ou se não é o que está sendo tratado no livro.”. Pronto, também fazemos muitas vezes isso, sim.</p>

				<p>P7: Eu gosto muito do livro, gosto de o manusear e gosto que eles mexam também e que, utilizem todos os sentidos, quando observam a capa do livro... o tocar, o abrir, quando o livro é novo cheirar a novo, ver as ilustrações, despertar assim a criatividade. Eu digo: “Imagina lá nesta capa o que é que poderá acontecer”. Pronto, gosto sempre de apresentar um livro e que o livro seja físico (...) Gosto muito do livro físico.</p> <p>P8: Faço a hora da Educação Literária, em que são os alunos a ler para os alunos, não é? E, quando é essa hora, eles próprios é que escolhem o livro. Têm um tempo... infelizmente, é limitado, não é, para ler aos colegas. E eu anoto quem lê, qual é a obra que está a ler, a leitura, se é uma leitura fluente, avalio, então, a leitura. E, quando esse aluno termina o tempo determinado, escolhe outro colega para fazer a sua leitura. E temos este momento, ali, entre nós. O ano passado eu tinha o cantinho da leitura. (...) Quem estava a ler sentava-se nesse banquinho e era a atenção toda virada para esse aluno. (...) Infelizmente, este ano, com a pandemia, temos de estar afastados uns dos outros e esse cantinho da leitura ficou um bocadinho de lado. Fazemos no lugar. Mas, se tudo fosse normal, faríamos assim... em que o aluno que lê para os colegas tinha... não é uma poltrona, mas tinha um trono, digamos assim, para ser a atenção principal virada para esse aluno. Quando termina escolhe, então, o aluno seguinte para fazer a leitura.</p> <p>P3: No caso, por exemplo, de “Os Elefantes Cor de Rosa”, precisámos de quatro sessões de leitura para completarmos toda a obra, porque eu deixava os alunos</p>
--	--	--	--	--

				<p>lerem. Dizia-lhes até que página é que queria que eles lessem, depois, líamos para a turma e, depois, explorávamos por escrito. Portanto, fazíamos a exploração oral e, depois, por escrito. Este ano, já iniciámos com “O Senhor do seu Nariz”. Aparece no manual um excerto de uma das histórias desta obra (...)</p> <p>E, depois, é muito engraçado, porque o manual que estamos a utilizar, uma das atividades que pede é para eles inventarem uma história à semelhança do Pedro e Inês do texto de “O Senhor do seu Nariz” e da lenda que eu começo por contar, só que se passa em 2050!</p> <p>P5: A planificação parte sempre de uma conversa com a professora da biblioteca, em que escolho a obra que vou trabalhar, peço sugestões e, depois, a partir daí, ou será em colaboração com a professora que a gente decide que tipo de atividade é que vai fazer na biblioteca. E, depois, às vezes, até acabamos por transportar para a sala de aula, algum tipo de atividades de escrita, de produção de texto, relativamente às histórias. Posso-lhe dizer que, agora, esta semana, fomos à biblioteca ouvir uma história que era “O Aquário”. De facto, eu não conhecia. E os meninos, depois, trouxeram uma atividade para fazer em sala de aula, proposta da biblioteca.</p> <p>P10: (...) contar a história e depois, sei lá, eles verificarem se o título corresponde à história ou inventarem outros títulos. Ou outras vezes procuro, sei lá, conto só uma parte da história e eles inventam o final da história.</p>
--	--	--	--	--

				<p>P1: Outras vezes, textos escritos em que eles continuariam a história ou dariam outro final à história.</p> <p>P4: (...) com o primeiro ano, especificamente (...) para este mês estava “O Coelho Branco” (...) Nós, ao lermos a história, depois, vamos fazer a dramatização da história, porque também tem a parte que falei (...) da parte da Expressão Dramática; dos sons; dos gestos; do corpo; da exploração, de tudo... o que é importantíssimo. Tem a parte dramática, tem a parte da Educação Musical, abrange tudo como lhe estou a dizer, abrange tudo! E o que é que nós podemos fazer? As rimas, as lengalengas... e este tipo de sonoridades, para os miúdos, é muito importante, porque por exemplo, ainda quando eu contava a história dizia: “O coelho chegou, disse que ia à horta fazer um...”. E, depois, eu começo a fazer e eles já contam (...) por exemplo, os meninos do terceiro ano, foi “O João Pateta”, este mês escolhido. E do quarto ano foi “A Princesa e a Ervilha”. Portanto, o que é que nós fazemos? Exploramos a história; depois ordenamos a história; depois eles têm de perceber a nível das personagens; depois podemos dramatizar, depois fazemos um diálogo... pronto, fazemos sempre uma série de coisas à volta daquele conto, daquela história.</p> <p>P7: Posso fazer uma ficha de leitura também, posso mandar fazer uma pesquisa sobre determinado contexto ou determinada temática (...)</p> <p>P6: (...) às vezes, através de investigações, pesquisas, não é, por parte deles. Outras vezes, fazemos em turma</p>
--	--	--	--	--

				<p>e para alargar, também, um bocadinho mais, a cultura dos miúdos.</p> <p>P9: Portanto, trabalhamos a vida e obra do autor, biografia e a bibliografia.</p> <p>P2: (...) fazem trabalhos de pesquisa sobre os autores, até sobre a biografia, os livros que os autores publicam... pronto, é isso. Explorar em termos de... depois, dá para explorar também a gramática, claro.</p>
		Observações das professoras sobre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de motivação, gosto e envolvimento • Seleção das obras literárias • Gostos e preferências • Dificuldades 	<p>P1: E eles mostraram sempre bastante interesse (...) E gostam do próprio livro. Eles estão habituados a irem à biblioteca requisitar livros para lerem em casa.</p> <p>P2: Olhe, na feira do livro, que fazem todos os anos na escola, a maioria deles compra um livro.</p> <p>P4: (...) automaticamente, em Departamento, segundo aquelas que nós temos orientações das Metas, não é? Essas são logo escolhidas por nós, professores, e é essa a oferta que temos para os miúdos. Mas é assim, eles trabalham esta obra comigo em sala, mas como eu lhe digo, eles depois são livres de ir ao baú que temos, durante um mês, na escola, para escolher outras, semanalmente. Eles, por exemplo, os meus alunos, este mês, a nível de requisições, fizeram a requisição de seis livros cada, pode ver! (...) “Professora, já li! Quero fazer uma requisição”. Mas aqui eu não lhes passo guião. É aquela leitura que eu também acho que é importante, porque os miúdos depois também se aborrecem (...) Porque também tem que ver a parte do gosto pela leitura (...)</p>

				<p>P1: Portanto, o livro para eles, para além dos livros manuais, do manual, o livro de um autor que, portanto, para eles é motivante pegarem no livro, lerem, folhearem, verem as ilustrações. Às vezes, estão dois e três à volta de um livro a lerem. Um lê e os outros vão-se rindo, outros vão dizendo: “Olha isto! Olha este desenho, olha aquele. Portanto, há aquelas trocas de impressões entre eles com os livros.</p> <p>P5: Se utilizarmos as tecnologias, epá, às vezes a história até nem é muito boa (...) Mas, de facto, as tecnologias acabam por conseguir cativá-los e eleva bastante a motivação! (...) Mas, às vezes, conseguimos juntar a música ao livro. Já tive sessões muito boas em que bastava uma música para prendê-los e eles sentirem-se bastante motivados. E, pronto, depois, é como digo, depende dos alunos, depende do ambiente que nós conseguimos criar, depende da história.</p> <p>P2: (...) eles gostam muito de trabalhar as obras. (...) eles adoram aquilo! (...) Gostam muito, muito, muito! (...) Pronto, mas o grosso... estão motivados, os miúdos gostam, os miúdos gostam!</p> <p>P6: Pronto e eles gostam. Pronto, a gente vê a reação dos miúdos, não é? (...) Ainda no outro dia havia um aluno que me dizia assim: “Professora, quando é que é o dia da Educação Literária?”. E eu dizia-lhe: “Oh M., então não sabes ainda o horário? Então, não sabes que é só à terça-feira?”. Este ano é à terça-feira. Antigamente, era à sexta. E, este ano, o horário mudou, pronto, mudámos o dia. Ele: “Oh pá, já não me lembrava! É que estou desejando que chegue a próxima</p>
--	--	--	--	---

				<p>terça-feira para podermos ler outra vez!” (...) É um momento que eles gostam.</p> <p>P8: Posso dizer o grau de motivação antes da aula. Normalmente, faço à quarta-feira. E eles perguntam: “Professora, hoje é quarta-feira! É dia de Educação Literária?” E, então, o entusiasmo nota-se na ansiedade que eles têm em ser quarta-feira e ser hora de Educação Literária, não é? (...) [durante a aula] Eles sentem-se importantes. Aquele momento é deles. Eles mostram as imagens aos colegas, eles sentem-se o rei ou a rainha naquele momento, não é? (...) Toda a atenção está virada para eles.</p> <p>P10: Eles gostam muito... eu tenho uma parte do dia... normalmente, é de manhã, em que eles leem textos... livros ou textos feitos por iniciativa própria, uns aos outros.</p> <p>P8: Eles leem... já leem fluentemente. Esta hora que nós passamos também os ajuda a motivar para treinar, para melhorarem entre eles, não é? E todas as atividades, pelo menos as que proponho, eles assumem que é para fazer e vão com entusiasmo.</p> <p>P3: Eles gostam de ouvir histórias, gostam! E, depois, como têm a minha ajuda, acaba por ser também um incentivo, porque a dificuldade de lerem sozinhos deixa de existir, não é? (...) Têm a minha ajuda e, depois, também estão a ler em sala de aula. Há um que se lembra de uma coisa, depois acaba também por haver um bocadinho de competição (...) Querem ser os</p>
--	--	--	--	---

				<p>melhores a descobrir mais coisas sobre aquele livro! Pelo menos, este grupo é assim.</p> <p>P7: Eles gostam! Eles estão sempre para ler histórias e fazer atividades decorrentes, não é, eu chamo-lhe atividades decorrentes da história... eles gostam muito! E, dependendo da história, eu até, às vezes, eu sinto que eles ficam assim... têm reações ou de medo, quando a história mete assim um bocadinho de medo, ficam muito... ou emocionados (...) Pronto, são aqueles sentimentos depois que eles... e gostam, gostam de fazer! Em relação... a minha turma é assim um bocadinho... é muito agitada. Eles são muito dinâmicos, muito ativos, mas gostam muito de ouvir histórias. Eles gostam muito de ouvir ler, quando eu leio. Gostam que eu ponha no quadro, também. Gostam de ler, sozinhos, o livro, gostam de pegar no livro e ler e estão sempre... isso é verdade, nunca rejeitam uma boa história!</p> <p>P1: Gostaram bastante de fazerem... de partirem daqueles bocadinhos [excertos das obras], lá está. Diziam: "Então e agora como é que será? Porque eles sabiam que aquilo era um bocadinho de um livro que gostariam de... e, então, lá estava a tal procura do livro. "Mas será que conseguimos encontrar...?". Depois, havia sempre uma..., portanto, por acaso tenho uma criança que tem bastantes livros em casa, infantis, e consegui até trazer para a escola: "Olha, eu tenho esse, vou trazê-lo, vamos ler!". Passavam os intervalos, inclusivamente, às vezes, a ler os livros que tinham começado a ler no livro de Português que faziam parte da Educação Literária.</p>
--	--	--	--	---

				<p>P10: Eles estão sempre muito, muito interessados, sim! E, depois, gostam de fazer outro tipo de atividades, a partir dali, não é? Expressão Plástica, por exemplo.</p> <p>P9: Ah, eles de uma maneira geral gostam muito deste tipo de atividades, quer sejam feitas na escola virtual, quer sejam por guiões de leitura ou até, às vezes, mesmo eles levam o poema para trabalhar em casa e depois para apresentarem, à turma, a leitura. Eles gostam muito deste tipo de trabalho! Ou porque têm curiosidade em conhecer mais alguma coisa sobre o autor, sobre a vida dele ou, às vezes, apresento a capa e eles tentam logo... escondo o título e eles tentam logo... aliás, inventam logo uma história (...) E, às vezes, até fazemos logo a comparação entre a história real e a história que eles inventaram. Portanto, são muito participativos. Eles gostam muito destas atividades assim.</p> <p>P4: Sim, sim, eles gostam, eles gostam! Mesmo quando aparece na ficha (...) nós estamos divididos por Oralidade; Leitura e Escrita; Educação Literária; Gramática, Expressão Escrita. E, nós, para a Educação Literária, acho que temos 17 valores, em termos de percentagem. E é onde os miúdos conseguem ter... praticamente, não há um miúdo que não tenha a cotação máxima nesse valor, o que justifica que é uma coisa que eles gostam. Porque, pronto, é dizer as personagens; é fazer o encadeamento da história; é desenhar a personagem... E eles gostam, eles gostam!</p> <p>P5: De facto, se a história for muito boa, poderosa, tiver um bom enredo... não precisa ser muito complicada,</p>
--	--	--	--	--

				<p>que as crianças gostam de coisas simples, mas se for uma história que lhes desperte curiosidade e que esteja muito bem contada, eu costumo dizer que o livro basta. Se a história for boa o livro basta. Se as ilustrações forem ótimas, melhora bastante.</p> <p>P6: Ah, eles por norma, o que é que eles escolhem? Eles até mesmo quando escolhem um livro e vão escolher as histórias, uma coisa que eles ligam muito, quer se queira quer não, é às imagens (...) Portanto, o que os atrai mais são as imagens.</p> <p>P10: Sim, sim, norma geral é, mas também, às vezes, é um bocadinho influência daquilo que se passa na sala (...) Se é uma altura em que estamos a trabalhar mais a poesia, eles levam mais. Se estamos a trabalhar um determinado autor, eles depois procuram em casa se têm e levam livros para ler. Ou, às vezes, também tem que ver com atividades da biblioteca.</p> <p>P2: (...) eu, agora, tenho lá miúdos que já foram à biblioteca buscar os “Versos de Cacará”. Se calhar, se a gente não estivesse a trabalhar o livro eles não o iam buscar (...) Gostaram dos poemas e, agora, só há dois livros e já há quatro ou cinco que querem os livros. (...) aquilo tem vários poemas e nós temos o Programa para dar (...) e não podemos explorar todos os poemas.</p> <p>P4: Bem, dentro do baú, como é feito pela biblioteca, a seleção dos livros, há desde o... podemos dizer do nível um ao nível quatro. Eles, realmente aí, eles preferem sempre os mais levezinhos (...)</p>
--	--	--	--	---

				<p>P9: Ah, eles às vezes vão um bocado... por exemplo, no caso dos poemas, vão um bocado pelos títulos (...) O título é mais cativante ou não... é mais um bocado pelo título.</p> <p>P5: (...) seja de primeiros anos ou terceiros e quartos anos, um livro com ilustrações bonitas é logo o primeiro que eles escolhem (...) Depois, repare que eles também vão, muitas vezes, à procura dos títulos apelativos (...) Portanto, muitas vezes, um bom título conquista as crianças. Depois, claro que a ilustração é... eu acho que a ilustração conta outra história a par da história em si, lida. O ilustrador em si tem uma função muito importante nas histórias. E, às vezes, um bom ilustrador conta uma história ou apropria-se da história, de tal forma que o livro é tão rico, em termos de imagem, que é outra história contada dentro da história!</p> <p>P6: Às vezes, a dimensão do livro, se for um aluno que gosta mais de ler, gosta de escolher daqueles com maior número de páginas. Se for um aluno que seja, às vezes, um bocadinho mais preguiçoso, que também há... não podemos dizer que não... que tenha mais preguiça a ler, escolhe os livros que dão menos trabalho, são daqueles mais fininhos (...) Se bem que, às vezes, engana. Às vezes, os livros mais fininhos têm menos páginas, mas têm letras muito miudinhas, não é? Eles, depois, no quarto ano ou no terceiro ano já conseguem perceber essa diferença.</p> <p>P1: (...) eles gostam de... textos com humor, isso é verdade. A maior parte deles acha graça. Portanto, por isso é que eles gostam tanto da poesia... textos com</p>
--	--	--	--	--

				<p>humor, pequenas histórias, portanto, histórias que não sejam muito extensas, nem muito massudas (...) Sim... e que tenham que ver com a natureza. Noto neles preocupação com o ambiente e..., portanto, tudo o que seja natureza (...) Sentido de humor, a rima que eles gostam de ouvir, portanto, soa-lhes bem aos ouvidos a rima. Os textos não serem muito..., portanto, não terem de ler muito, não é? Porque, normalmente, os poemas são curtos, são pequenos, são de fácil entendimento. Tudo isso contribui para eles gostarem de poesia, sim.</p> <p>P2: Ai, é sempre texto narrativo. De resto, são raros os que levam enciclopédias ou textos poéticos. Não, é sempre o narrativo (...) Agora, menor frequência, é mesmo a enciclopédia e o texto informativo. É mesmo esses que eles levam menos. Eles levam muito narrativos, muito, muito. E, depois, há um ou outro que se lembra do poético. E também há raras exceções que levam os informativos, mas a maioria é tudo narrativo. (...) Porque são mais perceptíveis. Contam histórias. Narram histórias que eles gostam e identificam-se com as personagens.</p> <p>P8: É assim, dos textos que eles levam, eles levam um pouco de tudo, tanto que tenho desde banda desenhada, tenho livros de anedotas, tenho livros da Luísa Ducla Soares, que é o tema aglutinador de escola, que eu passei isso aos pais e muitos alunos levaram livros da Luísa Ducla Soares. Tenho livros, possivelmente, daqueles que já não são adequados para o terceiro ano, que é o ano que eu tenho este ano. Para o terceiro ano já são um bocadinho mais infantis, mas que, por alguma razão, eles gostam e querem</p>
--	--	--	--	--

				<p>apresentar aos colegas. Eu acho que tenho um bocadinho de tudo, tenho um bocadinho de tudo!</p> <p>P10: Pronto, por exemplo a poesia, eles até gostam muito (...) E eles gostam muito de levar, ou poesias, pequenas poesias, ou então também gostam de textos, se calhar, de aventura... pequenas narrativas, também (...) Assim de livros, quer dizer, aqueles textos mais informativos ou assim, não... é muito raro eles levarem.</p> <p>P5: Depois, a história em si também os prende, quando vai ao encontro das vivências deles. Se for uma história que apela aos valores, principalmente, aos sentimentos. Por exemplo, histórias sobre as mães, sobre os irmãos, sobre a família, histórias sobre os animais. São sempre histórias que os cativam bastante.</p> <p>P3: Olhe, a turma que eu tenho agora é muito eclética. Em termos de obras literárias, tanto gostam daquelas da “Disney”, da “Branca de Neve” e da “Cinderela”. E como os rapazes gostam, depois, também de... pronto, agora já nem tanto, mas eles gostam muito desses da “Disney”. E gostam também de..., mas já fora das obras literárias, gostam muito de livros de pesquisa. Por exemplo, sobre os continentes, sobre os animais, sobre os planetas, sobre o universo. Eles vão muito para esse tipo de livros. Aliás, até vão mais para esse tipo de livros do que para as obras literárias (...) Eu acho que é por causa de, sozinhos, nem sempre conseguem entender aquilo que está escrito.</p> <p>P10: (...) as raparigas são muito aqueles livros das princesas, dos contos (...) E, depois, tenho rapazes...</p>
--	--	--	--	---

				<p>eles são muito variados... tenho rapazes que, também, gostam muito de banda desenhada, apesar de ser mais difícil de ler aos outros, não é? Mas gostam de apresentar livros de banda desenhada (...)</p> <p>P4: Gostam muito de livros de animais, gostam muito de escolher livros de animais, os miúdos... mais os rapazes. As meninas é de princesas e castelos (...) eles aí vão pelo gosto que eles querem, que eles, pronto, que eles mais interesse têm (...) eles acabam, depois, por gostar sempre das obras que a gente trabalha, porque, depois, também, acaba por ter a ver com a forma como é que ela é apresentada, como é que ela é explorada e como ela é trabalhada, não é? Porque se for só: "Vamos ler!", os miúdos não gostam, pronto.</p> <p>P10: Eu tenho miúdos que leem, por exemplo, já estão a ler Harry Potter. Aqueles livros enormes! (...) E gostam e falam daquilo uns com os outros e depois tenho outros que não... é raríssimo! Têm todos a mesma idade, não é? E é raríssimo falarem de um livro. Pronto e, depois, aqueles que leem muito cada vez leem melhor e cada vez interpretam melhor. E têm bons resultados, porque a leitura está implícita nas áreas todas, não é?</p> <p>P4: Eles gostam muito de "A maior Flor do Mundo". Eles gostam muito de Saramago. Adoram esse. Para mim, a mais difícil para eles é mesmo "O Beijo da Palavrinha", de Mia Couto. Mas, depois, com a nossa ajuda, eles conseguem perceber o que, realmente, aconteceu. Porque, lá está, temos de ir às entrelinhas, porque não está logo lá.</p>
--	--	--	--	---

				<p>P7: Eles gostam muito de contos. Os meus alunos gostam muito de contos, gostam! Olhe, gostamos muito de “O Elefante Cor-de-Rosa”, “A Girafa que Comia Estrelas”, gostamos de “A Menina do Mar”, que eu tenho lido muitas partes de “A Menina do Mar”. Estamos a ler, agora, poesias, estamos a ler, agora, muitos poemas. Eles gostam de tudo! Eles até gostam muito de enciclopédias... aqueles textos mais informativos, onde podem pesquisar sobre animais, sobre essas coisas, que eles são muito curiosos, tipo aquelas enciclopédias dos <i>porquês</i> (...) E saber muitas coisas sobre o tempo, sobre o planeta... interessam-se muito sobre isso! (...) Com as preocupações ambientais, não é? Eles preocupam-se muito sobre isso e gostam de ler. Lemos “A Menina Gotinha de Água”. Eles gostaram... gostam muito! Já li imensos este ano, mas agora estou-me aqui a esquecer... os “Poemas da Mentira e da Verdade”. Estou a ler com eles alguns poemas (...) Gostam, gostam de tudo um pouco, porque eu também faço questão de apresentar-lhes de tudo um pouco! (...) Para, também, para eles poderem, depois, escolher aquilo que mais gostam, não é?</p> <p>P8: Lembro-me, no outro grupo que tive antes deste, quando estava no quarto ano, nós fizemos uma atividade. Lembro-me que era o texto de “O Zé das Moscas” e eu propus fazermos o teatro... em vez de ser a leitura do texto dramático, fazermos o teatro. E como é uma atividade, não é, que nós não temos tanto tempo para treinar foi um bocadinho difícil ao início, pois eles não estão muito habituados. Normalmente, fazem o teatro quando é a festa de Natal ou outras atividades...</p>
--	--	--	--	---

				<p>nem é sempre teatro. Ou seja, como eles não costumam estar muito dentro desta, foi mais difícil. De resto, não!</p> <p>P1: (...) as dificuldades é que nem todos (...) têm essa motivação para a leitura. Há sempre dois, três que não gostam mesmo...que dizem mesmo que não gostam de ler, que não gostam de livros, mas são dois ou três em vinte meninos que tenho na sala. Essas são as maiores dificuldades. Outras é com textos que não sejam... que sejam assim um bocadinho..., portanto, textos narrativos que têm de ser muito bem explorados, temos de ler, dialogar sobre eles, porque ainda têm muita dificuldade em ler...na leitura mesmo. Portanto, não é só..., portanto, não é juntar as sílabas, mas na compreensão, na compreensão daquilo que estão a ler. Ainda têm dificuldade, porque são meninos que vêm de um segundo ano. Pronto e que a leitura não foi muito trabalhada na altura em que estiveram em casa, sim (...) São poucos aqueles que têm um vocabulário em que leem um texto e percebem as palavrinhas todas que lá estão. Essas são as maiores dificuldades deles, sim.</p> <p>P6: As maiores dificuldades... pronto, às vezes, prende-se, em termos de vocabulário, não é? Aparecem, às vezes, vocábulos que eles não conseguem ler, principalmente quando estão numa iniciação, ainda, da leitura.</p> <p>P4: Alguns meninos, onde têm mais dificuldade, por vezes, tem que ver quando eles não têm, a nível da expressão, pronto, a linguagem desenvolvida. Temos meninos com algumas dificuldades de aprendizagem, não é? A parte mais difícil, numa ficha dessas, é a parte</p>
--	--	--	--	---

				<p>da organização da história. Eles conseguem fazer o encadeamento... eles conseguem dizer o primeiro, conseguem dizer o último, mas depois ali... imagine que tem seis sequências, não é? Pôr por ordem, às vezes, é um bocadinho difícil para estas crianças que têm algumas dificuldades, a nível da interpretação a fundo, da obra, digamos assim (...) Dou-lhe, assim, dicas que eles conseguem, depois, chegar à conclusão da tarefa, sim (...) mas isto também tem que ver com cada aluno, não é? (...) Com o ritmo... porque há alunos que fazem aquilo de olhos fechados! (...) Estes meninos já são meninos que têm algumas dificuldades a nível de aprendizagem da língua, do Português. Então, uma obra, para eles, aquilo é um mundo! (...) É um mundo, porque eles começam a ver muitas letras, eles começam a ficar assustadíssimos (...)</p> <p>P7: Sim, há miúdos que têm dificuldade! Uns até porque têm, ainda, dificuldades na leitura ou na escrita (...)</p> <p>P10: Mas nós tivemos aqui um problema, em relação à turma que eu tenho agora. O primeiro ano... eles ainda não liam (...) O ano passado, tivemos em casa uma grande parte (...) Na altura em que eles já estavam a começar a ler, a ser bons leitores, ficámos em casa e, este ano, ainda estamos ali a recuperar do atraso (...). E os que têm dificuldade... assim maiores dificuldades em ler, tenho lá assim dois ou três que não são tão bons leitores ainda. Desmotivam-se um bocadinho (...) Gostam se eles não tiverem de ler, se os outros lerem por eles. Ouvir histórias e essa parte gostam. Mas, depois, serem eles a ler, já desmotivam.</p>
--	--	--	--	--

				<p>P2: (...) as dificuldades em trabalhar uma obra... não vejo assim grandes dificuldades. Eles gostam, estão motivados, leem... pronto, há miúdos com dificuldades, mas isso é de aprendizagem. Não tem nada que ver com a obra (...) Uns ainda não leem fluentemente. Tenho lá duas meninas que ainda não leem fluentemente (...) Também têm dificuldades aí, claro...</p> <p>P9: Às vezes, é a nível da leitura. Às vezes, é uma leitura menos fluente. Às vezes, faz com que... pronto, haja ali mais dificuldades, a nível de perceber realmente o que estão a ler. Às vezes, é mesmo a leitura (...) É assim, às vezes, é o facto de eles entrarem logo com os cinco anos feitos... ainda não entram com os seis. Faz com que eles sejam imaturos (...) Há muita vontade, ainda, de brincar e eles na escola, no Primeiro Ciclo, estão muito tempo dentro da sala de aula, apesar do intervalo (...) Depois, às vezes, tem que ver com o facto de terem mais dificuldade em identificar alguns sons (...) E, outras vezes, nós, em contexto de sala de aula, os grupos são grandes... também não temos tempo para dedicar o tempo que eles precisavam.</p> <p>P5: (...) é muito difícil motivá-los a ler com regularidade e o facto de eles não lerem muito, a grande dificuldade, que eu noto, é a falta de vocabulário (...) A falta de vocabulário, às vezes, é uma dificuldade, é um entrave para a compreensão da leitura (...) É a questão do vocabulário, da compreensão, da apropriação do texto, através do vocabulário e da compreensão da mensagem... tem mesmo a ver com esse aspeto formal.</p>
--	--	--	--	---

				<p>P7: (...) outros [têm dificuldades] porque... ao nível da interpretação, mas sabe que as turmas são muito heterogêneas.</p> <p>P10: É em compreender, em interpretar. Precisam que se explique melhor. Isso também tem que ver com as vivências que eles não têm, por exemplo. E, às vezes, tem de se explicar, tem de se ir muito ao pormenor para eles conseguirem interpretar bem os textos. Essa é a dificuldade maior que têm.</p> <p>P6: Depois, quando essa fase passa e eles já conseguem ler, perfeitamente, não é, porque já têm um domínio da leitura diferente, podem não conseguir entender a mensagem, não é, neste caso, o contexto, por não compreenderem o seu significado, não é? (...) Também é importante, às vezes, até palavras que para nós são banais... por isso é que convém nós também estarmos atentos quando eles estão a fazer as leituras (...) Na base da dificuldade, quando é da leitura, às vezes, precisamos de um maior treino, não é? Porque isto é como tudo... o homem é um animal de hábitos e, quanto mais ele lê, mais fluentemente consegue fazê-lo, não é? Em termos dos significados das palavras em si, isto já é outro aspeto, não é? Aí já a própria criança tem de sentir curiosidade para descobrir o enigma, não é, digamos assim (...) A compreensão... eles, às vezes, não são de fácil compreensão. Cá está, tudo depende das obras (...) Assim, no quarto ano, é o que eu acho que eles têm mais (...) Às vezes, eles até ouvem, não há palavras tão difíceis quanto isso, mas eles não compreendem bem o verdadeiro sentido da história! (...) Não é fácil, não é fácil! Porque é assim, os miúdos, hoje</p>
--	--	--	--	---

				<p>em dia, também são muito imaturos. E: Portanto, considera que é complicado juntarmos aqui os dois aspetos [compreensão e fruição].</p> <p>P6: Sim, sim, é.</p> <p>P3: O problema, às vezes, é a extensão do texto, que é assustadora, porque, às vezes, acontece haver uma página cheia, só de texto, e outra com imagem. Então, eles olham para aquilo e acham que o texto é muito grande e acabam por ficar um bocadinho desmoralizados. A outra é, às vezes, o vocabulário desconhecido, porque eles, à medida que leem, vão encontrando palavras que eles não sabem o que significam e isso faz com que eles não entendam muito bem aquilo que estão a ler, não é? (...) Dificulta o entendimento do texto e, pronto, são essas as duas principais dificuldades (...) Pronto, como os bebés falam à bebé, os pais falam à bebé com os bebés. E, depois, como acham que as crianças, à medida que crescem, não entendem determinadas palavras, costumam selecionar o vocabulário, de entre aquele que acham que as crianças vão entender com maior facilidade (...) E isso impede as crianças de tomarem conhecimento de um vocabulário mais vasto (...) E, portanto, há vocabulário que eles só ouvem na escola (...) E, depois, quando vão ler não têm conhecimento do vocabulário e acabam por desistir.</p> <p>P3: (...) noto diferença entre as crianças que ouvem histórias ao deitar, ouvem histórias lá em casa, desde pequenos que ouvem histórias... e sei muito bem quem é que não ouve histórias. (...) Nota-se diferença, porque depois as crianças que não ouvem histórias em casa,</p>
--	--	--	--	--

				<p>desde pequenas, quando se passa para o escrever, têm dificuldade em imaginar uma história.</p> <p>P6: (...) a gente sabe que as famílias têm horários muito limitados, não é? E, muitas das vezes, têm pouco tempo para estar com os miúdos (...) Os pais não conseguem. Às vezes, leem quando eles são mais pequenitos, têm esse cuidado, mas depois vai passando, até mesmo se os miúdos não pedem, acaba por passar. Às vezes, não é por mal, é mesmo por falta de tempo</p> <p>P9: [fatores que contribuem para as dificuldades dos alunos] E, outras vezes, o acompanhamento, em casa, também não é aquele que nós desejaríamos.</p> <p>P10: Mas, a maior parte, tem que ver com a falta de vivências. Hoje em dia, os miúdos até têm acesso, até a muitos livros, mas depois não lhes ligam, ou porque os pais não têm hábitos de leitura e acabam por, pronto, por ler muito pouco. Aquilo não lhes diz grande coisa. Lá, na escola, entusiasmam-se e gostam e isso. Mas, depois, não há uma continuidade em casa. Por outro lado, também não têm acesso a grandes... a outro tipo de experiências, de vivências. Isso tudo limita a interpretação e a compreensão daquilo que leem. É o que me parece.</p> <p>P7: E, depois, também temos aqueles meninos que não têm uma grande compreensão leitora, porque não leem também em casa, porque não é na família... os livros (...) não estão presentes em casa. Hoje em dia, sabe que as pessoas dão mais valor a telemóveis e a computadores e aos tablets do que propriamente a um</p>
--	--	--	--	---

				<p>livro que leem! (...) Será assim quê? (...) Vinte e cinco por cento que tem assim menos acesso aos livros. Só na escola. Portanto, eu acho que é importante a escola fazer esse papel. (...) Eu acho que, se não fossem os livros que alguns alunos veem e leem e manuseiam, na escola, acho que, em casa, eles nunca... não têm mesmo livro nenhum! (...) Portanto, eu acho que a escola aí tem um papel fundamental que é mostrar aos meninos que há livros, que eles existem! (...) E que nos fazem bem! Um livro dá-nos prazer e um livro nunca deixa... pronto, faz-nos sonhar, não é?</p>
--	--	--	--	--

Grelha de Análise de Conteúdo do *Focus Group*

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
<p>Discurso pedagógico oficial sobre Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico</p>	<p>Opinião dos professores relativamente ao discurso pedagógico oficial sobre Educação Literária</p>	<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos adequados à Educação Literária/ formação de leitores • Obras maioritariamente adequadas • Flexibilidade • Documentos prioritários na preparação das aulas 	<p>PA: Sim, no meu caso, eu concordo! (...) no caso da Educação Literária, acho que sim, que está de acordo com aquilo que se pretende no 1.º Ciclo.</p> <p>PB: Eu concordo, mas acho que há exceções! (...) por exemplo, um que eu acho que é muito pesado para o ano de escolaridade em que está inserido é um que é “O Elefante Cor-de-Rosa” (...) Que está inserido no segundo ano... eu acho que a linguagem e o tipo de</p>

				<p>expressões que são utilizadas na obra são um bocadinho para além do entendimento daquela faixa etária. Mas, salvo essas exceções, que são raríssimas, eu acho que está muito bem! Acho que se adequa por ano de escolaridade (...)</p> <p>PA: Sim, há obras... por exemplo, “O Pinóquio” (...) há obras que realmente são um bocadinho mais puxadas (...)</p> <p>PE: Pois, eu também achei “O Pinóquio” muito maçudo (...)</p> <p>PC: [Relativamente à complexidade das obras] São um bocadinho, mas também dá para eles adquirirem vocabulário novo (...) Sim, há sempre uma explicação, há sempre, portanto, o ler aquelas expressões que eles menos usam e, portanto, acho que sim... acho que está... que as obras que têm sido tratadas por nós que têm sido adequadas aos anos a que se referem.</p>
--	--	--	--	--

				<p>PE: Mas nós agora já não temos aquela obrigatoriedade daquelas obras (...)</p> <p>PA: (...) até essa limitação que estávamos a dizer de algumas obras, isso foi um bocadinho, a meu ver, um bocadinho ultrapassado quando eles transformaram em Aprendizagens Essenciais e deixámos de ter aquela obrigatoriedade de trabalhar determinadas obras. Portanto, como agora podemos trabalhar qualquer uma..., portanto, eu não vejo assim nenhum entrave, nenhuma limitação, não sei (...)</p> <p>PD: (...) Todo o conteúdo das Aprendizagens Essenciais, eu acho que faz todo o sentido. A questão da complexidade das obras, como alguém já referiu, nós podemos ajustar as obras que utilizamos e isso também tem um pouco que ver com o tipo de exploração que se faz. Se a obra é mais complexa nós podemos introduzir uma estratégia diferente e tentar que se torne mais compreensível (...) Portanto, eu não vejo que isso seja uma grande limitação (...) nós temos que ajustar aquilo que está nos documentos àquilo que é a nossa</p>
--	--	--	--	---

				<p>realidade de sala de aula, àquilo que é a natureza dos miúdos com que trabalhamos, não é, como é evidente, não é? (...) As Aprendizagens Essenciais deixam-nos espaço para muita coisa (...) E não são tão rígidas, em termos diretivos, normativos e deixa-nos espaço para fazer aquilo que é possível fazer com os miúdos. Agora depende também de cada um, da forma como cada um agarra nas obras e que tipo de estratégias se usa ou não se usa.</p> <p>PC: Das Aprendizagens [Documento de que se serve na preparação das aulas].</p> <p>PE: Não temos outros [Documentos além das Aprendizagens Essenciais para preparar as aulas]!</p> <p>PA: (...) Os únicos que estão em vigor... o único que está em vigor são as Aprendizagens e o Perfil do Aluno (...) Do aluno, porque, portanto, no início do ano, ou no final, conforme as escolas, no final do ano letivo ou no início de cada ano, fazemos as planificações, mas que também são de acordo com as Aprendizagens, por isso</p>
--	--	--	--	--

				(...) O foco são as Aprendizagens [Documentos de que se serve na preparação das aulas].
Práticas promotoras de Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Implementação de práticas dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Educação Literária	Corpus textual obrigatório Recursos/ Estratégias/ Procedimentos Articulação com o PNL e com a RBE Observações dos professores sobre os alunos Possíveis mudanças na exploração dos textos literários	<ul style="list-style-type: none"> • Importância dos textos literários • Exemplos de obras literárias importantes • Frequência da exploração de diferentes textos literários e sua justificação • Forma de seleção das obras previstas no PMCPB • Exemplos de obras literárias trabalhadas em sala de aula • Forma de acesso ao conhecimento de outras obras literárias e características 	<p>PA: Depende dos anos, não é? Depende dos anos... se for um primeiro, segundo ano, se calhar são mais esses que a E. estava a dizer [rimas, lengalengas e trava-línguas], se for um terceiro, quarto, já devemos estudar outros tipos de texto... narrativos, os informativos, os diálogos... pronto, depende. Depende muito! Eu acho que se tem que adequar (...)</p> <p>PB: Damos importância a tudo!</p> <p>PA: “A Maior Flor”... como é que é? “A Maior Flor do Mundo”, de Saramago. Portanto, há assim várias [obras literárias importantes].</p> <p>PB: Eu acho que não há nenhum exemplo, porque os que estão inscritos no PNL, pronto, são obras de escritores formados em Portugal, não é (...) Não acho que haja uma obra que se possa dizer que é mais importante ou melhor (...)</p>

			<p>procuradas nessas obras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma de seleção das obras literárias a trabalhar em sala de aula • Introdução de obras literárias, além das previstas no PMCPEB • Forma de seleção de obras literárias, além das previstas no PMCPEB • Participação dos alunos na seleção de obras literárias, além das previstas no PMCPEB • Trabalho das obras literárias em articulação com o PNL e com a RBE 	<p>PD: Sim, eu concordo [com a afirmação anterior da PB:].</p> <p>PC: Eu já tenho feito experiências com livros poéticos...</p> <p>PD: (...) eu também gosto muito de trabalhar a poesia, mas lá (...) temos anualmente – o ano passado não tivemos, por causa da pandemia – um concurso de poesia e, normalmente, trabalho muito a poesia com os miúdos e construímos poesias e participamos no concurso e eles gostam muito de construir poesias a partir das rimas, jogos de palavras, de sonoridades e tudo isso é um trabalho muito giro e tem resultados muito interessantes! (...) A poesia também é um dos tipos de texto em que gasto imenso tempo.</p> <p>PB: Sim, narrativo, poético... estou-me a lembrar que há, também, sempre... inclui-se os dramáticos...</p> <p>E: Portanto, vão procurando diversificar, é isso?</p> <p>PB: Sim.</p> <p>PA: Tento ir, ao longo do tempo, variando sempre, não é? Ir diversificando, passar por todos os tipos de texto</p>
--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Papel da biblioteca escolar • Forma de exploração das obras literárias na sala de aula • Grau de envolvimento dos alunos nas fases que envolvem os textos literários • Possíveis mudanças dos professores na forma de exploração das obras literárias que, habitualmente, trabalham 	<p>várias vezes, mas acho que o narrativo é o que está sempre mais presente, não é? Acaba-se sempre... eles têm, como a Ana sabe, têm aquele momento em que vão ler para a turma e, também, normalmente, ou são poesias, ou são pequenos excertos de textos narrativos.</p> <p>Acho que não há assim muito onde fugir. O narrativo é o que está sempre mais presente (...) no caso da escolha deles, se calhar porque é mais fácil, porque lhes contam histórias e... ou eles leem ou folheiam os livros (...) No nosso caso também porque usamos muito... usamos o manual e acabamos por... apesar de os manuais, hoje em dia, também já terem uma diversidade grande de tipos de textos (...)</p> <p>PD: Bem, o texto narrativo é... o texto narrativo é o mais diverso, até porque desde sempre, a literatura, toda a base, a maior parte da literatura, desde os primórdios, é narrativa (...) E, portanto, é aquilo que ocupa mais espaço em qualquer tipo de biblioteca, acho eu (...) A poesia tem o espaço que deve ter e que merece ter, obviamente, mas é uma luta um bocado desigual, acho</p>
--	--	--	--	--

				<p>eu. Mas isto não significa que seja mais importante ou menos importante!</p> <p>PA: Se estamos a trabalhar os sentimentos ou assim, procuramos outros livros fora dos que são mais habituais, não é? Isso também depende daquilo que se está a trabalhar no momento.</p> <p>PD: (...) Por exemplo, há duas semanas, estive a trabalhar uma obra que tinha que ver com uma questão com África e estava com um problema lá na escola que eu tenho um miúdo negro e... questões culturais... tenho um miúdo negro, tenho um miúdo ucraniano, tenho um miúdo brasileiro e interessava-me pô-los a pensar nas questões culturais e nas diferenças entre pessoas oriundas de várias partes do globo e características diferentes que as pessoas têm (...) E agarrei nessa obra, porque achava que me fazia falta naquela altura e o conteúdo da história adequava-se... adequava-se ao respeito pela diferença, pelas pessoas que são diferentes, pensam diferente, sei lá, que têm características culturais diferentes, porque têm hábitos</p>
--	--	--	--	---

				<p>culturais diferentes, porque vêm de zonas completamente diferentes, diversas. Achava que lhes fazia falta isso.</p> <p>PA: Tem um bocadinho que ver com aquilo que estamos a trabalhar, também porque as coisas não devem ser dadas estanques, não é, tem que haver alguma ligação com as outras áreas (...) Ou porque na dramática vamos trabalhar, sei lá, a dramatização, ou ao contrário, pegar na obra e interessa-me que eles dramatizem ou através... ou a plástica, ou algum tema de Estudo do Meio. Tem sempre alguma coisa que ver com aquilo que se está a trabalhar no momento.</p> <p>PC: E tem muito que ver também com a época... com as épocas, portanto, como no caso, agora, do Natal aparece mais ligado à entreajuda, portanto, textos que têm que ver com as épocas também. No caso quando foi o S. Martinho, quando foi o..., portanto, o Dia das Bruxas, tudo isso. Portanto, todas estas épocas, todas estas festividades (...)</p> <p>PE: Pois, o livro não aparece só por aparecer!</p>
--	--	--	--	---

				<p>PE: Olhe, eu agora estou explorando... mas eu tenho o primeiro ano (...) Comecei hoje o “Destrava Línguas” da Luísa Ducla Soares.</p> <p>PD: Eu estou a trabalhar contos tradicionais de Guerra Junqueiro (...) Que é uma compilação de alguns contos. Creio que são três, salvo erro, três. Já trabalhámos um na semana passada e esta semana... hoje começámos outro... por exemplo.</p> <p>PA: No meu caso, vou começar amanhã “O Gigante Egoísta”, de Oscar Wilde (...) A semana passada, a semana passada... andei à volta do quê? (...) Pois, os “Versos de Cacaracá”, não é?</p> <p>PC: Sim, “Versos de Cacaracá”, foi esse.</p> <p>PA: Aliás, a “História com Recadinho”, não me lembrava que tínhamos trabalhado esta história.</p> <p>PC: Sim, sim, foi trabalhada nessa altura [no Dia das Bruxas], também.</p> <p>PC: [Conhecimento de outras obras] Através da biblioteca, portanto, consultando...</p>
--	--	--	--	--

				<p>PE: [Conhecimento de outras obras] O PNL.</p> <p>PA: [Conhecimento de outras obras] Ou as nossas visitas às livrarias e comprarmos livros, não é? (...) Ou através da internet...</p> <p>PB: Eu, muitas vezes, encontro material nas redes sociais (...) Porque estou inscrita naqueles grupos de <i>Facebook</i> (...) Depois publicam as obras, às vezes, até em PDF e eu transfiro para depois os alunos terem acesso ou, individualmente, envio por e-mail para eles depois lerem lá em casa.</p> <p>PD: Eu, normalmente, vêm-me sempre coisas agarradas às mãos, quando entro nas livrarias, e na Fnac tenho sempre qualquer coisa agarrada às mãos [Conhecimento de outras obras].</p> <p>PC: [Características que procuram nas obras literárias] Teria de ser adequada à idade deles. Essa é logo a primeira! (...)</p> <p>PA: Claro.</p>
--	--	--	--	---

				<p>PC: [Caraterísticas que procuram nas obras literárias] Ter a ver com... por exemplo, agora, pelo Natal, ter que ver com, portanto, com a época.</p> <p>PB: Há umas [obras literárias] que têm que ver até com as outras disciplinas. Por exemplo, estou-me a lembrar, uma que eu gosto muito que é “200 amigos (ou mais) para uma vaca”.</p> <p>PA: Sim, neste momento, acho que até, no caso das Aprendizagens, têm um enfoque maior no... nessa articulação entre as várias áreas (...) É fácil, para nós, pensarmos, quando escolhemos uma obra... é a pensar não só para o Português, mas se calhar para aproveitar para várias coisas (...)</p> <p>PE: E como tirámos o curso nos Magistérios, nos antigos Magistérios, foi assim que nos ensinaram.</p> <p>PA: Pois.</p> <p>PD: (...) também é importante... eu também faço isso [articulação entre a Educação Literária e as outras áreas]. É importante que as obras não sejam... como é</p>
--	--	--	--	---

				<p>que eu hei de dizer isto? (...) que não se deixe escravizar as obras pelas outras áreas (...) A leitura de uma obra simplesmente pelo prazer da leitura da obra e pela exploração da obra (...) Podemos aproveitá-la para coisas mais leves que não seja aquela coisa do Português, a gramática, a dimensão dura, pesada que o Português tem e de análise, que isso muitas vezes é importante, mas muitas vezes, mata aquela parte recreativa que a leitura também deve ter!</p> <p>PD: Agora, eu escolho as obras... por exemplo, quando eu quero trabalhar a leitura de uma forma recreativa (...) E que eles façam a leitura em grupo, todos na sala, ao mesmo tempo, à mesma hora e quero que façamos uma leitura recreativa, uma leitura um bocado diferente daquilo que é comum fazer-se (...) E uso muito a poesia, porque a poesia tem um ritmo, tem uma cadência (...) E há obras que se adequam muito a esse tipo de coisas... de vários autores, há vários autores. E... até o... sei lá, há inúmeros autores que têm muita coisa de poesia! A poesia tem essa característica. Tem ritmo, tem uma cadência... podemos impor uma cadência, podemos</p>
--	--	--	--	--

				<p>impor um ritmo, podem ler quatro ou cinco miúdos ao mesmo tempo.</p> <p>PB: Não vou propositadamente [às redes sociais], mas às vezes aproveito: “Olha, esta é gira, vou aproveitar para levar para a sala de aula!”, por exemplo (...) pronto... às vezes, acontece encontrar coisas engraçadas, que eu acho que têm interesse.</p> <p>PA: Ou outras que não conhecemos, não é? Aquilo são grupos de partilha. E: Exato. Então, neste caso, acabam por não trabalhar apenas as obras que estão lá no Programa e nas Metas, certo?</p> <p>PA: Sim, claro, claro! (...)</p> <p>PD: Sim.</p> <p>PB: [Escolha de obras, além das previstas no PMCPEB] Pelo contexto, às vezes. Dá jeito, olha, isto para falarmos sobre, como dizia, a colega O., sobre as partilhas ou sobre a aceitação do outro ou, às vezes, o tema ajuda a tratar... a obra ajuda a tratar determinados temas e acabamos por aproveitar.</p>
--	--	--	--	--

				<p>PB: Alguns dizem: “Professora, tenho este livro lá em casa!” e eu vejo: “Olha, bem giro, vamos trabalhar!”. Sim, às vezes, acontece.</p> <p>PA: Às vezes são, no meu caso, às vezes acontece serem eles a levar a obra, não é? E, depois, se vejo que tem interesse, acabamos por trabalhar.</p> <p>PD: Eles trazem coisas: “Olha eu tenho um livro em casa que também fala desse assunto ou daquele aspeto, deste ou daquele”. (...) tem que haver aqui alguma maleabilidade, acho eu (...) É importante que haja.</p> <p>PD: (...) desde que começou a pandemia, isto, a nossa vida mudou um bocadinho. Na minha escola, nós tínhamos uma biblioteca... temos uma biblioteca muito dinâmica, como eu referi há bocado, tínhamos um concurso de poesia, tínhamos concurso de contos, tínhamos muitas atividades (...) E fazíamos esse trabalho articulado com a biblioteca e com as obras e com os projetos da biblioteca. Era uma dinâmica muito</p>
--	--	--	--	---

				<p>interessante. Agora, com a história da pandemia, isto está tudo um bocado parado (...) E esse trabalho tinha muito que ver com tudo isso que estava a falar... com o PNL, com... sei lá... RBE, sei lá, várias coisas que as bibliotecas... várias atividades que as bibliotecas têm.</p> <p>PA: No caso da nossa escola é mais ou menos idêntico [em relação à escola onde o PL leciona]. Aliás, até nós que estamos... eu, a O. e outra colega temos turmas de quarto ano. Tínhamos também um projeto com a ESE. Foi interrompido no ano passado, por causa da pandemia e este ano voltámos. Só funcionou uma semana, voltámos a interromper..., portanto, tinha que ver também com a exploração de livros do PNL. Era os “Bichinhos”... era e é... os “Bichinhos de contos”.</p> <p>PD: Nós temos um projeto lá na nossa escola, relacionado com a biblioteca (...) há quatro ou cinco sacos... cinco sacos, com um livro na sala. Eu organizo os miúdos em grupos (...) Em cinco grupos... e todas as semanas há um miúdo que leva o livro para casa e o livro circula dentro daquele grupo. Quando o grupo</p>
--	--	--	--	---

				<p>chegar ao fim, trocamos o livro por grupo. Por exemplo, é uma dinâmica que está instalada na escola há muitos anos. Outra dinâmica é... tenho um dia na semana em que eles vão todos para a biblioteca e trazem um livro e levam para casa. Normalmente, faço isso à quinta ou à sexta (...) Dependendo daquilo que houver... para eles terem qualquer coisa para ler no fim de semana, para além daquela normatividade (...) Da gramática, da interpretação e daquele lado mais duro do trabalho do Português.</p> <p>PA: No meu caso, vou sempre ver se o livro existe na biblioteca, se a colega da biblioteca tem algumas atividades preparadas, que já sei de antemão que têm algumas preparadas, não é? (...) E tentamos sempre articular... sempre que é possível, tentamos articular (...) Agora menos, apesar de nós já termos voltado às requisições, mas é tudo muito espaçado, enfim (...) Não tem nada a ver com aquilo que era...</p> <p>PB: Atraso de vida, por completo! O simples facto de os alunos deixarem de poder requisitar os livros que era,</p>
--	--	--	--	--

				<p>antigamente, possível. Depois, para... como dizia a E., a partilha, a simples partilha: “Vê lá as imagens do livro!”, o folhear, o passar de mão em mão, só isso já é uma dor de cabeça! (...) Nós participávamos em dinamizações que a professora bibliotecária fazia e, pronto, depois os alunos tinham o tal distanciamento e tinham de se posicionar de determinada forma nas secretárias e tudo mais e isso acabou por deixar de ser feito.</p> <p>PE: Por exemplo, eu (...) este ano já trabalhei “A Lagartinha Comilona”, porque a professora bibliotecária sugeriu, mas pronto, mas eu também já lhe sugeri “A Flor vai ver o Mar” e ela também me ajudou aí. Só não fomos lá a uma sessão, porque, entretanto, confinámos, mas ela mandou-me os materiais e eu depois, online, fiz o que consegui.</p> <p>PA: Sim e (...) no nosso caso (...) também colaboramos com o grupo de Língua Gestual Portuguesa, que eles também acabam por traduzir muitos textos e há mesmo um grupo de ensino especial que também acaba por fazer muitos materiais adaptados. Quase todas as</p>
--	--	--	--	---

				<p>turmas têm casos de ensino especial e acabamos por trabalhar muito em articulação. Trabalhávamos mais do que presentemente, mas pronto isto temos esperanças de que tudo há de voltar ao normal.</p> <p>PB: A própria biblioteca tem um plano anual de atividades, não é? (...) Planifica para, ao longo do ano, desenvolver e depois nós podemos inscrever-nos, de acordo com as nossas preferências e com as nossas necessidades.</p> <p>PA: Às vezes, concursos, concursos de literatura (...)</p> <p>PC: Leitura (...)</p> <p>PE: Ortografia (...)</p> <p>PA: Concursos de leitura, de ortografia, isso (...)</p> <p>PB: No mês passado, por exemplo, participei numa troca de marcadores de leitura. Os alunos fizeram marcadores de leitura e eu não sei para onde é que vão, mas vão para algum país estrangeiro (...) Enviámos uma pequena carta em inglês, porque os alunos como também já são de quarto ano, depois articulámos com a professora de inglês, com a biblioteca, eu... pronto aquilo é uma grande mistura.</p>
--	--	--	--	--

				<p>PB: Planificamos. Seleccionamos a obra e planificamos as atividades.</p> <p>E: Em conjunto, é isso?</p> <p>PB: Sim. Às vezes, por sugestão da própria professora bibliotecária, outras vezes por nossa sugestão.</p> <p>PD: Na minha escola, quando é necessário [o professor bibliotecário] aparece no Departamento e partilhamos ideias, relativamente a projetos que a biblioteca possa ter e o que é que nós podemos acrescentar e de que forma é que nos podemos integrar nos trabalhos.</p> <p>PA: Na minha opinião, acho que incentiva, que é um grande incentivo para as crianças. Também, antes, uma das atividades que faziam era levar os escritores à escola... agora tentam fazer online, mas não é a mesma coisa, não é? As feiras do livro... há um grande incentivo à leitura e depois à escrita. Para mim, acho que é essencial na escola.</p> <p>PB: O contacto com os livros...</p> <p>PA: O contacto com os livros, não é?</p> <p>PB: Nem toda a gente tem.</p>
--	--	--	--	---

				<p>PA: Até porque há crianças que só ali é que têm esse contacto.</p> <p>PB: Exatamente.</p> <p>PA: Os pais não valorizam muito ou não podem, não é?</p> <p>PD: (...) Todos os anos, tínhamos lá pelo menos dois, três escritores a passar lá pela escola. Envolvíamos a escola toda, desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo, com obras diferenciadas, obviamente, e com complexidades diversas. E também tínhamos a feira do livro, que está parada, por causa da pandemia e tínhamos essas dinâmicas todas, portanto, a biblioteca, para mim, é um parceiro importante.</p> <p>PC: A minha realidade é, portanto, é igual à da professora C.</p> <p>PE: A exploração também tem de depender do ano de escolaridade, não é? (...) Quem tem o primeiro ano, não tem nada que ver com quem tem o quarto ano, porque eu no ano passado tive o quarto ano e este ano a exploração é completamente diferente, mesmo as obras também são muito diferentes! (...) olhe, por exemplo,</p>
--	--	--	--	--

				<p>agora esta dos trava-línguas, vejo quais são os trava-línguas mais adequados a eles ou o que estou dando. Por exemplo, hoje, na consoante 'p' está ali um trava-línguas da "pega papa a fava" que aquilo é só 'p', 'p'... joguei-me àquilo, à "pega papa a fava"! E, pronto, e depende... por exemplo, "A Lagartinha Comilona"... explorámos os números, fizemos dobragem da lagartinha... depende, olhe, é o que às vezes me lembro... é também sugestões da professora bibliotecária e pronto!</p> <p>PC: Eu vou muito para a leitura diária, quando é da obra, todos os dias lerem uma parte e depois recontarem aquilo que ouviram ou do excerto. Mas, normalmente, quando as obras não são muito extensas, eu gosto de fazer a leitura diária e completa da obra. Depois, a partir dali, normalmente, ou dramatização ou, na hora da Expressão Plástica, fazem um desenho, desenhos acerca daquilo que leram.</p>
--	--	--	--	--

				<p>PA: Acho que a exploração é um bocadinho por aí, não é? Se houver livro, será a exploração inicial da capa, não é?</p> <p>PC: Ah sim...</p> <p>PE: Pois, pois!</p> <p>PA: A exploração dos elementos paratextuais...</p> <p>PE: Do autor.</p> <p>PA: O que é que aquele título pode dizer, enfim, imaginarem, às vezes, até, escrever antes de ouvir a história...</p> <p>PA: Portanto, pode haver... as histórias são imensas, não vale a pena estarmos... e depois é a leitura da obra, dependendo... agora, no quarto ano, claro, de preferência a leitura integral da obra e, depois, ou ser a leitura pelo prazer de ler, como o L. estava a dizer há bocadinho, ou aí se nos interessar, explorar, por exemplo, imaginando que estamos a ler um daqueles livros de... “Uma Aventura no Castelo” ou do... pronto, seja lá qual for, de Isabel Alçada, aí tenho interesse, porque estou agora a trabalhar a história, puxar aquilo para o Estudo do Meio e explorar noutra vertente, não</p>
--	--	--	--	--

				<p>é? Pronto, ou na Expressão Dramática, como já foi dito, ou na música... por exemplo, aproveitar um poema e depois uma música conhecida e tentarmos fazer ali a ligação. Podem ser imensas estratégias!</p> <p>PD: Sim, também utilizo fichas de leitura (...) Guiões, para além de tudo aquilo que já se disse.</p> <p>PB: Os narrativos não fazem sentido ser por excertos (...) Por exemplo, no caso do meu colega, está a trabalhar os contos tradicionais, não é? (...) Não faz sentido explorar, por exemplo, uma história dessas, sem que seja na íntegra, não é?</p> <p>PD: Claro, na íntegra. Não faz sentido, por isso há uma ficha de leitura e depois focamo-nos em determinada zona da história que nos interessa, sei lá, para qualquer tipo de circunstância (...) Seja gramática, seja lá o que for...</p> <p>PB: Ou em caso de obras que têm várias histórias, aí sim, é seleccionar...</p>
--	--	--	--	--

				<p>PD: Sim, eu normalmente eu não faço por excertos, faço a obra toda. Claro que tenho algum cuidado com as obras que escolho. Tenho de ter isso em atenção, porque como digo, o período de foco dos miúdos é curto e, portanto, tem que ser uma obra... se for mais longa, tenho alguma... que eu consiga introduzir ali alguma vivacidade no conto e no reconto (...) Se eu não conseguir introduzir ali alguma vivacidade, torna-se complicado que eles se apropriem do essencial da obra e aí perde. A obra perde, não é?</p> <p>PD: Eu uso também, muitas vezes, a tecnologia. Primeiro, o livro, uso o livro, lemos o livro, eles leem o livro, veem as imagens. Eu fiz uma formação em conto de histórias, que me enriqueceu imenso e eu gosto muito de fazer isso (...) E, posteriormente, aproveito partes das imagens e moldo <i>powerpoints</i> e rentabilizo. Se me interessar trabalhar a parte plástica das ilustrações e as características das personagens ou dos ambientes, enfim, seja lá aquilo que for que me interessar destacar.</p>
--	--	--	--	--

				<p>PA: O projetor, às vezes. Depende, não é? O livro sempre, de preferência (...) Caso não haja, muitas vezes, utilizo... recorro à internet, que há sempre tudo, não é? (...) Mas, de preferência, o livro mesmo, físico.</p> <p>E: Já agora, os restantes, (...) Também privilegiam o livro (...)?</p> <p>PE: Sempre, sempre!</p> <p>PC: Sim, sim, sim, sempre, sim!</p> <p>PB: Sim, eu também gosto muito de lhes mostrar, fisicamente até porque, entretanto, há várias edições que vão mudando as ilustrações e eles gostam de comparar: “Olha lá o desenho!”. Por exemplo, agora, neste último dos “Versos de Cacará” (...) A ilustração do poema do... estou-me a lembrar... é do Marujo (...) Manuel Marujo, sim, esse. Pronto, e depois envio-lhes em PDF para eles terem, pronto, que eles gostam de ver e rever e ler e reler, andarem para a frente e para trás (...) Normalmente, faço sempre uma capa para os guiões de leitura. Gosto que eles... a capa dos guiões de leitura... faço tipo a compilação, analisamos a obra através do guião e depois fazem a capa do guião e aí</p>
--	--	--	--	--

				<p>eles ilustram e desenharam e fazem como entendem e depois, às vezes, sai... vê-se mesmo a maneira como eles, depois, interpretam e aquilo acaba por, pronto, fazer um livro do livro.</p> <p>PD: No confinamento, eu gravava a leitura das histórias, introduzia uma música de fundo e fazíamos essas coisas, porque à distância (...) Temos que nos ajustar.</p> <p>PE: Mas eu, no ano passado, lá na sala, também, às vezes, gravava-os (...)</p> <p>PE: A leitura silenciosa, por exemplo, não é?</p> <p>PB: Às vezes, mostramos o livro e perguntamos o que é que lhes sugere, por exemplo.</p> <p>PE: Pois, o título (...)</p> <p>PB: O que é que acham que vai tratar a obra, mesmo antes de (...) De qualquer contacto com ela (...) Aquilo que já dissemos há bocadinho, não é? Ou a exploração do título ou a imagem da capa (...)</p> <p>PE: Pois, às vezes, até pelo título nós inventamos uma história...</p>
--	--	--	--	---

				<p>PA: Sim.</p> <p>PE: Depois vamos ler a história verdadeira e depois...</p> <p>PA: E comparar...</p> <p>PE: Tiramos semelhanças, diferenças, eles escrevem qual é a diferença entre uma história e a história do autor (...)</p> <p>PD: E até se conhecem o autor, se ouvirem mais histórias do mesmo autor.</p> <p>PA: Sim.</p> <p>PD: É tudo isso...</p> <p>PB: “Ah, já lemos outro que também era da Luísa!”; “Olhe, já lemos o não sei quê que também era do não sei quantos!”.</p> <p>PA: Procurarem, eles próprios, fazerem uma pesquisa de livros escritos por aquele autor (...)</p> <p>PC: Há um momento próprio, eu tenho um momento próprio para a leitura de parte da obra. Há sempre... pronto, não levam... normalmente, não levam o livro para casa. Há meninos que têm grandes coleções de livros e acabam por ter livros iguais àquele que é apresentado e, então, esses meninos é que,</p>
--	--	--	--	--

				<p>normalmente, falam sobre aquilo que conhecem do livro. Portanto, sim..., mas a leitura... há sempre, tenho sempre, todos os dias, um espaço, normalmente, ou é no início da manhã, ou no início da tarde... fazem a leitura.</p> <p>PD: Sim, todos os dias há leitura. Todos os dias tem que haver leitura! Há um tempo... eu, normalmente, faço isso de manhã, logo de chegada.</p> <p>PA: Eu, no meu caso, leio eu uma parte, depois vou passando o livro e cada um lê uma parte (...) Temos que ir fazendo assim. Quando estamos a trabalhar uma obra, vamos lendo a pouco e pouco. Se a obra for pequenina, lê-se só num dia, não é? Isso também depende.</p> <p>PB: Costumo pedir-lhes uma ilustração da obra, sempre.</p> <p>PD: A ilustração, por vezes, um pequeno resumo, tipo quatro ou cinco frases e eles completam daquilo que se lembram...</p>
--	--	--	--	--

				<p>PD: Pode ser a parte plástica, a parte dramática... há várias... nós já falamos aqui de várias estratégias.</p> <p>PE: Podem ser frases desordenadas, para eles ordenarem, de acordo com o que ouvirem.</p> <p>PD: Pode ser imagens. Eu dar algumas imagens da obra e eles ordenarem na sequência narrativa ou em termos temporais, o que é que acontece inicialmente, a meio, no fim, sei lá...</p> <p>PE: Adoram ouvir-se [na gravação da leitura de histórias]: “Ponha lá outra vez, ponha lá!”</p> <p>PD: Eles acham estranho. Eles têm... as pessoas têm uma ideia da voz... da voz deles... eles têm uma ideia da voz deles e depois quando ouvem gravado aquilo é um bocado estranho.</p> <p>PE: Mas gostam, eles gostam mesmo daquilo!</p> <p>PD: Gostam, adoram isso, adoram isso! (...)</p> <p>PA: Há uns que têm vergonha (...)</p> <p>PE: Mas os meus, no ano passado, ninguém tinha vergonha. Queriam todos!</p>
--	--	--	--	---

				<p>PB: Às vezes, é difícil, porque eles atropelam-se. Todos querem! (...) Todos querem, independentemente daquilo que é sugerido: “Eu posso, professora?” Sim, todos querem participar e todos querem fazer e todos querem!</p> <p>PA: Sim, sim. Se for dramatização, toda a gente quer os papéis todos.</p> <p>PD: Pois, eu aí sou um bocado, sou um bocado rígido. É, há alturas que eu conto e se se trata de conto é para ouvir até ao fim (...) Depois, se eu quiser... depende do trabalho que eu precisar de fazer com eles ou que eu achar que eles precisam que eu faça com eles. Aí posso abrir mais ou não abrir mais à participação deles. Depende daquilo que eu pretender com a história. Se for apenas a leitura meramente recreativa, ou se for uma leitura que me leve para determinado tipo de... aquilo que, normalmente, as pessoas chamam valores: respeito, solidariedade (...) Pronto, isso tudo depende. É como nós há bocado falámos... as obras não</p>
--	--	--	--	--

				<p>aparecem caídas assim do nada, não é? Nós temos sempre uma intenção...</p> <p>E: Sendo assim, no geral, observam um envolvimento... um grande envolvimento, por parte dos alunos...</p> <p>PD: Sim (...) Alguns miúdos é uma carência grande, eu noto, pelo menos no meu contexto, alguns miúdos têm uma carência grande deste tipo de atividades, de histórias (...) Todos nós já fomos crianças e adorávamos histórias. Eu lembro-me de passar horas e horas a ouvir histórias à volta de uma fogueira, de uma lareira e não sei quê e eu adorava aquilo! E a história podia parecer sempre a mesma, mas no dia a seguir havia sempre mais qualquer coisa. E os miúdos gostam muito disso. E há miúdos que os pais não perdem tempo com isso, que é uma coisa que eu acho triste e infeliz, não é, mas pronto... e eu acho que essa parte é importante.</p> <p>PA: Eles adoram histórias!</p> <p>PB: Eu concordo... o gosto e a falta que têm...</p> <p>PA: Envolvem-se...</p>
--	--	--	--	---

				<p>PD: Pois, eu tive um miúdo... eu, quando tive um miúdo... quase, quando eu contei essa história ["O Beijo da Palavrinha"], houve um miúdo que chorou.</p> <p>PE: Pois, eu nunca mais dei essa, nunca mais!</p> <p>PD: Pois, aquilo tem uma parte... a história é um bocado tensa!</p> <p>PE: Exato!</p> <p>PD: Mas é uma história lindíssima, pronto.</p> <p>PE: Eu nunca mais dei essa, nunca mais trabalhei esse conto, por causa disso, porque eu tive muitos miúdos que choraram.</p> <p>E: Pois, aí se vê o envolvimento.</p> <p>PE: Pois, exato.</p> <p>PA: Eu tinha, na turma... lembras-te E.? Na turma do F., esfregava-se, para não chorar, esfregava sempre a cabeça: "Não contes essa história com esse final tão triste!"</p> <p>PB: Eu já não me lembro como é que fiz com a outra turma. Portanto, é sempre coisas novas!</p> <p>PA: Sim, sim...</p>
--	--	--	--	---

				<p>PD: Eu acho que é sempre diferente, até porque os <i>cromos</i> são diferentes e há sempre ali um <i>cromo</i> que faz um comentário assim e faz um comentário assado e depois divergimos na tarefa de contar... divergimos um bocado ali. Eu gosto muito de improvisar, de não me fixar ao texto (...) Quando estou a contar um conto... e, portanto, há sempre ali uma coisa qualquer que é diferente, não é? Agora, há estratégias como eu referi há bocado de... da ilustração, técnicas que usamos para ilustrar, técnicas que usamos para explorar, verdadeiramente, a parte literária, vá, da obra. E, a gente, ajusta mediante os miúdos conseguem mais ou conseguem menos (...)</p> <p>PA: (...) eu não gosto nunca de repetir coisas e, então, tentamos sempre procurar outra forma de fazer e as turmas não são iguais. Tentamos adaptar aos miúdos que temos (...) Normalmente, não sai igual. Não sei, ou tentamos também atualizar, porque as coisas... a vida vai-nos dando algumas atualizações, não é? Acho que tentamos atualizar, é mais isso.</p>
--	--	--	--	--

Finalização/ validação	Outros aspetos pertinentes	Obras existentes nas bibliotecas escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca diversidade e quantidade de livros 	<p>PD: Está... eu acho que... só sublinhar que era muito importante que as escolas tivessem... investissem verdadeiramente em obras para os miúdos, porque a quantidade e a diversidade não é assim tanta quanto isso (...) E era qualquer coisa que era importante continuar a investir, não é?</p> <p>PE: Mas, olha, L., não penses que ali na biblioteca (...) há muita diversidade e quantidade! Olha que eu chego a ir à biblioteca municipal buscar livros para trabalhar com os miúdos!</p> <p>PB: Também eu!</p> <p>PA: Também já cheguei a ir.</p> <p>PB: Construíram centros escolares, meteram-lhe 500 alunos dentro, como é que é possível haver quantidade?</p> <p>PD: Porque nós estamos num período em que sai muita coisa e edita-se muita coisa, muita coisa, muita coisa... há muitos, muitos autores novos, gente nova a escrever muita coisa e as coisas estão muito desatualizadas nas escolas. É um bocado por aí. Está tudo muito parado! E nós trabalhamos muito com a Câmara (...) A questão</p>
---------------------------	-------------------------------	--	--	---

				<p>dos autores irem às escolas e lá (...) é muito através da Câmara, também. Sobretudo isso.</p> <p>PA: Sim, isto agora também, estes três anos... já vai no terceiro ano letivo, o facto de... porque, quando os escritores... isto também é um bocadinho economicista, mas é... quando os escritores vão lá às escolas vendem muitos livros.</p> <p>PE: Pois!</p> <p>PA: E, depois, acabam por dar algumas contrapartidas à biblioteca (...) Às bibliotecas escolares. E isto, agora, também ficou parado, não é? É isso também e, pronto, e há falta de verbas. Eles têm, eles recebem algumas verbas, mas os livros são caros e a variedade não é assim muita.</p> <p>PD: É assim...</p>
--	--	--	--	--

Anexos

Anexo 1: Aprovação da Aplicação de *Focus Group*

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0793700001, com a designação *A Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico (re)configurações deste domínio, a partir do olhar de professores*, registado em 11-11-2021, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana João Vasco Moreira

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos/aplicação de focus group fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização dos inquéritos.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as

declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Mais deverão ser presentes com os inquiridos para recolha do prévio consentimento dos inquiridos. As autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado. É obrigatório recolher previamente as declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados. Para efeitos do exposto sobre proteção de dados deverá ser solicitado ao Encarregado/a de Proteção de Dados da instituição responsável pelo estudo o melhor apoio neste processo.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.